

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**Des principes aux pratiques de coéducation dans deux écoles publiques alternatives
au Québec**

par

Donia Zeineddine

Thèse présentée à la faculté d'éducation

comme exigence partielle du doctorat en éducation

Novembre 2019

© Donia Zeineddine, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**Des principes aux pratiques de coéducation dans deux écoles publiques
alternatives au Québec**

Donia Zeineddine

**La thèse a été évaluée (ou évalué) par un jury composé des personnes
suivantes :**

M. Abdelkrim Hasni -	Président du jury
M. Philippe Maubant -	Directeur de recherche
M. Marc Boutet -	Codirecteur de recherche
M. Jean Philippe Ayotte-Beaudet -	Membre du jury
M. Laurent Lescouarch -	Membre du jury
M. Laurent Gutierrez -	Membre du jury

Hiver 2020

*L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser
pour changer le monde »*

Mandela

REMERCIEMENTS

Le parcours de recherche au doctorat est parsemé de nombreux défis qu'ils m'ont été impossibles à relever sans le support de plusieurs personnes. En premier lieu, je tiens à remercier Philippe Maubant, mon directeur de recherche pour son accompagnement et son appui inestimables, et surtout ses conseils précieux.

Également, je remercie Marc Boutet, mon codirecteur pour ses orientations et ses judicieux conseils. Je suis également très reconnaissante envers les écoles, les enseignantes et enseignants et les parents qui ont participé aux entrevues de recherche et aux observations avec tant d'ouverture et beaucoup de collaboration.

Je voudrais spécialement remercier mon conjoint Kanj dont la générosité, la patience, l'aide et les encouragements ont été indispensables pour surmonter les moments difficiles de ce parcours.

Finalement, toute ma reconnaissance à mes deux enfants Dani et Adam qui m'ont supportée dans cette expérience avec beaucoup de tendresse et de compréhension.

SOMMAIRE

Notre recherche rejoint le domaine des sciences de l'éducation au Québec et s'intéresse à la signification qu'accordent parents et enseignants des écoles publiques alternatives au Québec au construit de la coéducation. D'entrée dans le jeu, la pratique de coéducation semble occuper une place primordiale dans le fonctionnement de ces écoles. Nous situons notre étude dans une pensée heuristique qui vise à explorer la conception de la coéducation et ses pratiques dans les écoles publiques alternatives, les décrire, comprendre la mise en œuvre de cette coéducation ainsi que les facteurs qui l'influencent au sein des écoles publiques alternatives au Québec.

Les écoles publiques alternatives au Québec, rassemblées toutes dans un réseau, le RÉPAQ (Réseau des écoles publiques alternatives au Québec), semblent adopter une organisation et un fonctionnement différents des autres écoles publiques au Québec. Centrées sur l'élève, ces écoles impliquent enseignants et parents dans le processus éducatif des enfants, d'où le recours au concept de la coéducation, pierre angulaire tant défendue des écoles publiques alternatives au Québec.

Les principes, les conditions et le fonctionnement de ces écoles mettent en évidence certains termes pour se décrire. À titre d'exemple, nous citons « communauté d'appartenance », « communauté éducative », « communauté d'apprentissage », « esprit de coéducation », « partenaires », « éduquer

ensemble », etc. (RÉPAQ, 2005, 2008, 2013), laissant ainsi entendre une façon différente de percevoir l'Éducation, l'Enfant et de concevoir le rôle de la direction, des enseignants, des enseignantes et des parents dans l'éducation de leur enfant. L'accent mis sur la coéducation dans ce type d'écoles nécessite de notre part une recherche sur le fondement de ce concept, de sa naissance, sa définition et ses pratiques dans les écrits scientifiques et dans les textes officiels du RÉPAQ.

Prenant en considération le fonctionnement et la place fondamentale accordée à la coéducation dans les principes de ce type d'écoles, l'objectif principal de cette étude était d'explorer, comprendre et décrire les principes et les pratiques de coéducation des différentes écoles publiques alternatives québécoises impliquant les enseignants et les parents. Plus spécifiquement, nous avons cherché à 1) décrire le sens attribué au concept de coéducation selon les acteurs de deux écoles publiques alternatives au Québec (définitions, principes, acteurs et objectifs ; 2) Identifier et analyser les pratiques prescrites, les pratiques déclarées et les pratiques constatées de coéducation (méthodes et instruments de coéducation déployés, rôle du personnel enseignant et des parents) et 3) explorer et analyser les conditions de mise en œuvre de la coéducation dans ce type d'écoles (facteurs facilitant et facteurs freinant). Pour atteindre les objectifs de cette recherche qualitative de type exploratoire, compréhensif et descriptif à partir de deux écoles publiques alternatives au Québec, nous avons utilisé deux instruments de collectes de données, les entrevues semi-dirigées auprès de 17 répondants et répondantes, dont neuf

parents et huit enseignants et enseignantes, et l'observation directe de différentes situations de coéducation de deux écoles publiques alternatives se situant sur l'île de Montréal.

L'analyse des données recueillies des transcriptions des entrevues et des observations directes a été faite par le biais de catégories et de sous catégories prédéterminées, et ce en prenant appui sur le cadre de référence retenu dans cette étude. À la fin de ce cadre, nous avons proposé une esquisse de modèles de coéducation qui nous ont fourni des analyseurs pour décrire leurs présences au sein des écoles publiques alternatives participantes.

Afin d'explorer, de comprendre et de décrire les principes et les pratiques de coéducation impliquant enseignants et parents, nous avons présenté les conceptions de la coéducation selon un double point de vue, celui des enseignants et celui des parents. En deuxième lieu, nous avons analysé les pratiques de coéducation prescrites selon le ministère de l'Éducation du Québec et selon les textes officiels du RÉPAQ. Nous avons de plus étudié les pratiques de coéducation déclarées du personnel enseignant et des parents lors des entrevues semi-dirigées, et les pratiques constatées lors des observations directes de différentes situations de coéducation. Nous avons également identifié les méthodes et les instruments utilisés et nous avons examiné le rôle des enseignantes et enseignants et des parents dans la mise en œuvre de la coéducation dans les deux écoles étudiées. Quant aux conditions de la mise en œuvre de la coéducation, les facteurs favorisant et les facteurs constituant de

freins le déploiement de la coéducation dans les deux écoles tout en soulignant les effets de la coéducation sur les enfants.

Les résultats révèlent, entre autres, que la coéducation est présente dans les deux écoles visitées selon des balises bien définies dans le projet éducatif de chacune de ces écoles : séparation des territoires de chacun des deux intervenants (coéducation en alternance et/ou en simultanéité), reconnaissance mutuelle du rôle des enseignants et des parents. Les objectifs de la coéducation qui ont également pu, être cernés : celui d'éduquer ensemble les enfants, celui d'assurer une continuité école-maison et celui de diversifier les apprentissages. Quant aux pratiques de coéducation, une comparaison des exigences du ministère avec celles attendues du RÉPAQ quant au rôle des enseignants montre que le rôle du personnel enseignant oeuvrant dans les écoles publiques alternatives est exigeant, notamment en lien avec le fait de considérer les parents comme partenaires éducatifs, coéducateurs et cogestionnaires, gérer des classes multiâges par cycle ou multiâges intégral et s'impliquer dans les comités de l'école. Entre les pratiques déclarées et les pratiques constatées de coéducation une similitude est observée du côté des parents alors que l'analyse des résultats des enseignantes et enseignants fait ressortir une complémentarité entre ce qui est énoncé lors des entrevues et ce qui est observé au sujet du partage avec les parents, de la participation aux comités et des ateliers. En fait, les observations ont révélé des pratiques de coéducation qui n'ont pas été décrites lors des entrevues, comme la formation des parents sur une thématique précise ou sur les méthodes d'apprentissage et une participation des

enseignants aux événements parascolaires, à caractère social. En ce qui concerne les méthodes et les instruments déployés dans les deux écoles, la communication abondante et informelle occupe la première place suivie des ateliers-parents et des organisations pédagogiques. En lien avec les conditions de mise en oeuvre de la coéducation, les facteurs favorables au déploiement de la coéducation sont expliqués dans les conditions de faisabilité, les conditions de réalisation et les conditions de réussite, entre autres, la relation harmonieuse entre enseignants et parents, la communication fréquente, la petite taille des écoles et des valeurs communes telles que l'ouverture et la confiance mutuelle. Les facteurs empêchant la mise en oeuvre de la coéducation sont, par exemple, l'incompréhension du modèle de l'école, des entraves externes liées aux exigences bureaucratiques et l'absence de sanctions aux parents qui ne simplifient pas.

La présente recherche a exploré les principes et les pratiques de coéducation entre le personnel enseignant et les parents au sein de deux écoles publiques alternatives contribuant de la sorte à comprendre ces pratiques et à fournir des pistes pour l'améliorer. Elle propose également des pistes de réflexion aux parents et au personnel enseignant en lien avec la coéducation, ses objectifs, ses instruments et les facteurs qui permettent ou freinent son déploiement dans leurs écoles.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	7
SOMMAIRE	9
LISTE DES TABLEAUX	23
LISTE DES FIGURES	28
INTRODUCTION	30
CHAPITRE I LE CONTEXTE ET LA PROBLÉMATIQUE	37
1. LE MOUVEMENT DES «ÉDUCATIONS NOUVELLES» : NAISSANCE, DÉFINITIONS ET QUELQUES FIGURES REPRÉSENTATIVES.....	39
1.1 Naissance et définitions : Éducation nouvelle ou Éducat	40
1.2 Définitions proposées pour l'«Éducation nouvelle»	44
1.3 Quelques figures représentatives des «Éducat	46
1.3.1 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).....	48
1.3.2 John Dewey (1859-1952)	50
1.3.3 Ovide Decroly (1871-1932)	52
1.3.4 Adolphe Ferrière (1879-1960).....	54
1.3.5 Célestin Freinet (1896-1966).....	56
1.4 Regard critique sur le mouvement des «Éducat	62
2. LA NAISSANCE DU MOUVEMENT ALTERNATIF AU QUÉBEC	70
2.1 Le contexte sociohistorique à l'origine de la création des écoles publiques alternatives au Québec	71
2.2 Le groupe COPIE	75
2.3 Synthèse	77
2.4 Les initiateurs du mouvement alternatif au Québec : idées et influences	77
2.4.1 André Paré : la pédagogie ouverte	78
2.4.2 Claude Paquette: la pédagogie ouverte et interactive.....	80
2.4.3 Charles Caouette: l'éducation joyeuse.....	82

2.5	La naissance du groupe oeuvrant pour l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique, le G.O.É.L.A.N.D., et du Réseau des écoles publiques alternatives au Québec, Le RÉPAQ.	90
2.6	Qu'est-ce qu'une école publique alternative au Québec?	91
2.7	Le fonctionnement et les principes fondateurs de l'école publique alternative au Québec selon le RÉPAQ.....	94
3.	SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE: MISE EN PARALLÈLE ENTRE LES ÉDUCTIONS NOUVELLES ET LES ÉCOLES PUBLIQUES ALTERNATIVES AU QUÉBEC: INSPIRATION, PARENTÉ ET SPÉCIFICITÉS	104
4.	L'ÉNONCÉ DU PROBLÈME	111
5.	LES QUESTIONS DE RECHERCHE	114
5.1	Les questions de recherche.....	115
6.	LES PERTINENCES SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE	115
7.	LES POINTS D'INTERRELATIONS ENTRE RECHERCHE, FORMATION ET PRATIQUE	117
CHAPITRE II : LE CADRE DE RÉFÉRENCE		121
1.	LE PREMIER CONCEPT CLÉ : LES PRATIQUES	122
1.1	Les pratiques : précisions et définitions	126
1.1.1	Les pratiques prescrites des enseignants et des enseignantes.....	129
1.1.2	Les pratiques prescrites des parents	134
1.2	Les pratiques déclarées vs les pratiques constatées	135
1.3	Synthèse	141
2.	LE DEUXIÈME CONCEPT CLÉ: LA COÉDUCATION.....	143
2.1	La coéducation : histoire et définitions	145
2.1.1	La coéducation : origine sociopolitique et historique du concept.....	145
2.2	Les concepts périphériques : collaboration, partenariat, implication et engagement.....	153
2.2.1	La collaboration dans les ÉPA	153

2.2.2 Le partenariat.....	157
2.2.3 L'implication et l'engagement des parents	159
2.3 La coéducation dans les écoles publiques alternatives au Québec.....	163
2.4 Les recherches visant la relation école-famille comme condition première de coéducation	164
2.5 La coéducation : définitions, principes et instruments	169
2.5.1 Les conditions de mise en pratique de la coéducation en milieu régulier	173
2.5.2 Les instruments de coéducation dans le milieu régulier	176
2.6 Les modèles de coéducation selon Mackiewicz (2010).....	178
3. SYNTHÈSE.....	187
4. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	195

CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE 198

1. LE PARADIGME DE LA RECHERCHE	198
2. LA DESCRIPTION DE LA STRATÉGIE DE COLLECTE DE DONNÉES	201
3. LE PROTOCOLE DE LA RECHERCHE	203
3.1 Les critères de sélection des écoles publiques alternatives	204
3.2 Les critères de sélection des répondantes et répondants	206
4. LA MÉTHODE ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	211
4.1 Justification de l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée	212
4.2 Justification de l'utilisation de l'observation directe.....	215
4.3 La démarche de collecte de données	219
5. LA MÉTHODE D'ANALYSE DE DONNÉES	224
5.1 La présentation des résultats	229
6. LA DÉONTOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	229

CHAPITRE IV : L'ANALYSE DES RÉSULTATS 233

1. QUELQUES CLARIFICATIONS POUR FACILITER LA LECTURE DES TABLEAUX.....	235
1.1 Le profil des enseignantes et des enseignants participants	237
1.2 Le profil des parents participants	237

2.	LA COÉDUCATION : CONCEPTIONS, OBJECTIFS ET ACTEURS	238
2.1	La coéducation: Le point de vue des enseignantes et enseignants	239
2.1.1	Le sens attribué à la coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants	239
2.1.2	Les objectifs de la coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants	242
2.1.3	Les acteurs de la coéducation selon le personnel enseignant	245
2.1.4	Les définitions de la coéducation selon les parents	246
2.1.5	Les objectifs de la coéducation du point de vue des parents	249
2.1.6	Les acteurs de la coéducation du point de vue des parents .	252
2.2.	Synthèse de la première catégorie	253
3.	LES PRATIQUES DÉCLARÉES DE COÉDUCATION ENTRE LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET LES PARENTS	255
3.1	Les pratiques déclarées de coéducation	255
3.1.1	Les pratiques déclarées de coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants	256
3.1.2	Les pratiques déclarées de coéducation du point de vue des parents	260
4.	LES MÉTHODES ET INSTRUMENTS DE COÉDCUATION	266
4.1	Les méthodes et instruments soutenant les pratiques de coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants	266
4.2	Les méthodes et instruments favorisant des pratiques de coéducation du point de vue des parents	271
5.	LE RÔLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET DES PARENTS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LA COÉDUCATION	276
5.1	Le rôle déclaré du personnel enseignant dans la mise en œuvre de la coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants	277
5.2	Le rôle déclaré des parents dans la mise en oeuvre de la coéducation du point de vue des parents	282
6.	LES CONDITIONS DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA COÉDUCATION	286

6.1	Les conditions de la mise en œuvre de la coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants.....	286
6.1.1	Les conditions de faisabilité de la coéducation	287
6.1.2	Les conditions de réalisation de la coéducation.....	289
6.1.3	Les conditions de réussite de la coéducation	292
6.1.4	Les facteurs freinant de la coéducation.....	295
6.2	Les conditions de la mise en oeuvre de la coéducation du point de vue des parents	298
6.2.1	Les conditions de faisabilité de la coéducation	298
6.2.2	Les conditions de réalisation de la coéducation.....	301
6.2.3	Les conditions de réussite de a coédaction	303
6.2.4	Les facteurs freinant la mise en œuvre de la coéducation du point de vue des parents	305
7.	LES EFFETS DE LA COÉDUCATION	310
7.1	Les effets de la coéducation du point de vue des enseignants et des enseignants	310
7.2	Les effets de la coéducation du point de vue des parents.....	312
8.	LES ÉLÉMENTS DE COÉDUCATION À AMÉLIORER.....	314
8.1	Les éléments de coéducation à améliorer du point de vue des enseignantes et enseignants.....	314
8.2	Les éléments de coéducation à améliorer du point de vue des parents	317
9.	L'ANALYSE DES DONNÉES ISSUES DE L'OBSERVATION DIRECTE	321
9.1	L'analyse des données issues de l'observation directe en lien avec la première catégorie: la coéducation (définitions, objectifs et acteurs)	323
9.2	Les pratiques constatées de coéducation lors des observations directes entre le personnel enseignant et les parents	333
9.3	L'apport de l'observation directe en lien avec les facteurs contribuant au déploiement de la coéducation.....	340

9.4 L'apport de l'observation directe en lien avec des facteurs freinant la mise en œuvre de la coéducation	346
10. SOMMAIRE DES RÉSULTATS ET DES RÉPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE	347
10.1 Première question spécifique	348
10.2 Deuxième question spécifique	351
10.2.1 Les pratiques constatées de coéducation entre le personnel et les parents lors des observations directes	355
10.3 Troisième question spécifique	357
CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	363
1. L'ATTENTE DES OBJECTIFS DE RECHERCHE	363
1.1 La coéducation détectée dans le contexte des deux écoles publiques alternatives	364
1.2 Les pratiques de coéducation sous la loupe	372
2. LES COSNTATS ET LES RECOMMANDATIONS.....	400
2.1 Les constats tirés de notre étude.....	400
2.2 Les recommandations à « conserver »	402
3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE	406
4. LES POSSIBILITÉS DE RECHERCHES FUTURES.....	409
CONCLUSION.....	412
1. LA CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE	413
1.1 La contribution sur le plan théorique	414
1.2 La contribution sur le plan pratique	416
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	421
ANNEXE A - LES ÉCOLES PUBLIQUES ALTERNATIVES AU QUÉBEC	433
ANNEXE B - LA DESCRIPTION DES RÉGIONS.....	436

ANNEXE C - QUESTIONS POUR UNE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE ADRESSÉES AU PERSONNEL ENSEIGNANT DE L'ÉTABLISSEMENT.....	437
--	------------

ANNEXE D - QUESTIONS POUR UNE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE ADRESSÉES AUX PARENTS DE L'ÉTABLISSEMENT	439
---	------------

ANNEXE E- GRILLE D'OBSERVATION DES SITUATIONS DE COÉDUCATION	441
--	------------

ANNEXE F - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	445
--	------------

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 -	Synthèse des trois pédagogues québécois	88
Tableau 2 -	L'évolution des principes fondateurs de l'école publique alternative au Québec selon les documentations du RÉPAQ de 2005 à 2013	100
Tableau 3 -	Synthèse: La coéducation selon les textes officiels du RÉPAQ	103
Tableau 4 -	Les pratiques enseignantes prescrites selon le MÉLS et selon le RÉPAQ	131
Tableau 5 -	Le rôle des parents selon le RÉPAQ	134
Tableau 6 -	Les trois pratiques: prescrites, déclarées et constatées	142
Tableau 7 -	L'évolution du vocabulaire de la coéducation utilisé en France de 1882 à 1976 selon Zancarini - Founel (2004).....	149
Tableau 8 -	Les six types d'implication parentale d'Epstein.....	161
Tableau 9 -	L'implication des parents aux ÉPAQ.....	163
Tableau 10 -	Les modèles de coéducation selon Mackiewicz (2010)	178
Tableau 11 -	Les objectifs des actions coéducatives selon Mackiewicz	179
Tableau 12 -	Les actions coéducatives selon Mackiewicz (2010).....	181
Tableau 13 -	Des logiques pédagogiques différentes	186
Tableau 14 -	Des logiques pédagogiques différentes en milieu alternatif....	187
Tableau 15 -	Les deux modèles constatés de coéducation	188
Tableau 16 -	Synthèse : la coéducation, les conditions et les instruments ...	193
Tableau 17 -	Rencontres des directions des écoles visées	208
Tableau 18 -	Description des deux écoles participantes	209
Tableau 19 -	Les situations de coéducation observées dans les deux écoles	220

Tableau 20 - Chronologie de la collecte de données et de la démarche d'analyse.....	221
Tableau 21- Les catégories et les sous catégories prédéterminées de cette recherche.....	227
Tableau 22 - Le profil des enseignantes et enseignants interviewés dans les deux écoles	237
Tableau 23 - Le profil des parents interviewés dans les deux écoles	238
Tableau 24 - Le sens attribué à la coéducation selon le personnel enseignant... ..	240
Tableau 25 - Les objectifs de la coéducation selon le personnel enseignant	242
Tableau 26 - Les différents acteurs de la coéducation selon le personnel enseignant	245
Tableau 27 - Le sens attribué à la coéducation selon les parents	246
Tableau 28 - Les objectifs de la coéducation du point de vue des parents ..	250
Tableau 29 - Les acteurs de la coéducation du point de vue des parents	252
Tableau 30 - Les pratiques enseignantes déclarées de coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants	256
Tableau 31 - Les pratiques éducatives déclarées de coéducation du point de vue des parents	261
Tableau 32 - Les méthodes et les instruments de coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants	266
Tableau 33 - Les méthodes et les instruments de coéducation du point de vue des parents	271
Tableau 34 - Le rôle déclaré des enseignantes et enseignants dans la mise en œuvre de la coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants	277
Tableau 35 - Le rôle déclaré des parents dans la mise en œuvre de la coéducation du point de vue des parents	282
Tableau 36 - Les conditions de faisabilité de la coéducation selon les enseignants	287

Tableau 37-	Les conditions de réalisation de la coéducation selon les enseignants	290
Tableau 38-	Les conditions de réussite de la coéducation selon les enseignants	292
Tableau 39-	Les facteurs freinant le déploiement de la coéducation dupoint de vue des enseignantes et enseignants	295
Tableau 40-	Les conditions de faisabilité du point de vue des parents	298
Tableau 41-	Les conditions de réalisation de la coéducation du point de vue des parents	301
Tableau 42-	Les conditions de réussite de la coéducation du point de vue des parents.....	303
Tableau 43 -	Les facteurs freinant le déploiement de la coéducation du point de vue des parents	305
Tableau 44 -	Les effets positifs de la coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants	310
Tableau 45 -	.Les effets positifs de la coéducation du point de vue des parents	312
Tableau 46 -	Les éléments à améliorer en lien avec la coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants	314
Tableau 47 -	Les éléments à améliorer en lien avec la coéducation du point de vue des parents	318
Tableau 48 -	Les constats de l'observation menée dans les deux écoles concernant la première catégorie: coéducation, objectifs et acteurs.....	324
Tableau 49 -	Les pratiques constatées de coéducation et les nstruments déployés dans les deux écoles	334
Tableau 50 -	Les pratiques déclarées de coéducation, méthodes et instruments	351
Tableau 51-	Les deux modèles de coéducation constatés dans les deux écoles publiques alternatives participantes	360
Tableau 52 -	Synthèse de la première catégorie: la coéducation.....	366

Tableau 53 - Synthèse des pratiques prescrites	373
Tableau 54 - Synthèse du rôle déclaré et rôle constaté des enseignantes et enseignants dans les deux écoles participantes	378
Tableau 55 - Synthèse des indicateurs visibles des pratiques de coéducation : méthodes et instruments	386
Tableau 56 - Mise en parallèle des trois axes des activités coéducatives de Mackiewicz (2010) et les deux écoles publiques alternatives.	389
Tableau 57 - Synthèse des indicateurs visibles des pratiques de conditions de mise en oeuvre de la coéducation	391

LISTE DE FIGURES

Figure 1 -	Le « carré pédagogique» en milieu alternatif.....	123
Figure 2 -	Les trois composantes des pratiques réelles adoptées dans la présente recherche selon Saint André <i>et al</i> (2010) et Marcel (2009)	140
Figure 3 -	Les différents types de collaboration	155
Figure 4 -	La relation de la coéducation aux termes connexes qui lui sont associés	171
Figure 5 -	L'enfant au centre des écoles publiques alternatives	184
Figure 6 -	Cartographie des écoles publiques alternatives québécoises...	204
Figure 7 -	Synthèse de la recherche	231

INTRODUCTION

La nécessité de satisfaire d'une façon adéquate et continuelle aux besoins de plus en plus diversifiés des élèves constitue au XXI^e siècle l'une des principales préoccupations des politiques éducatives ici et ailleurs, en Europe comme en Amérique du Nord. Dans un contexte de prise en compte de la diversification des populations, tant sur le plan social, culturel, ethnique que sur le plan des apprentissages académiques et psychosociaux, assurer la réussite scolaire pour tous et lutter contre le décrochage scolaire posent des défis majeurs. À cet égard, les multiples réformes en éducation ont exigé, recommandé ou incité à des changements tant sur le plan pédagogique que sur les pratiques d'enseignement et de gestion. La dernière réforme du système éducatif québécois, celle des années 2000, a encouragé tous les partenaires du milieu scolaire, directeurs, parents et enseignants à travailler ensemble pour assurer le développement et la réussite des élèves tout en soulignant l'importance de l'implication des parents.

Dans le système scolaire québécois, les écoles publiques alternatives rassemblées dans un réseau, le RÉPAQ (Réseau des écoles publiques alternatives au Québec), semblent adopter une organisation et un fonctionnement différents de ceux des autres écoles publiques. Axées sur l'élève, ces écoles portent une ambition plus large, et ce en proposant une alternative au système régulier, plus spécifiquement, en impliquant les élèves et

leurs parents dans l'accompagnement du processus éducatif. C'est le concept de coéducation qui fonde ce choix, pierre angulaire du projet d'éducation défendue par les écoles publiques alternatives au Québec.

Un regard sur les principes, les conditions d'émergence et de développement ainsi que sur le fonctionnement de ces écoles fait ressortir clairement certains termes utilisés pour décrire et caractériser ces écoles. Nous pouvons notamment repérer les termes suivants : « former une équipe », « communauté d'appartenance », « communauté éducative », « communauté d'apprentissage », « intervention éducative des enseignants et des parents », « esprit de coéducation », « partenaires », « éduquer ensemble », etc. (RÉPAQ, 2005, 2008, 2013). Cet inventaire des termes convoqués laisse entrevoir une façon différente de penser l'éducation, de se représenter l'enfant et de concevoir le rôle de chacun des intervenantes et intervenants : les enseignantes, les enseignants, la direction et les parents.

Dans une perspective heuristique de type exploratoire, compréhensif et descriptif « qui tente de comprendre le sens d'un phénomène à l'étude tel que perçu par les participants d'une recherche et qui utilise pour ce faire la dynamique de coconstruction de sens qui s'établit entre le chercheur et les participants » (Savoie-Zajc, 1998, p. 263). Ce projet de recherche intitulé *Des principes aux pratiques prescrites, déclarées et constatées de coéducation dans deux écoles publiques alternatives au Québec* vise à explorer et décrire les liens entre les principes éducatifs, les pratiques pédagogiques prescrites, les

pratiques déclarées et les pratiques constatées de coéducation cherchant à associer parents et enseignants au sein du réseau des écoles publiques alternatives du Québec, membres du RÉPAQ, et ce en prenant en compte les approches éducatives et pédagogiques différentes mobilisées par ces différentes écoles.

Cette recherche s'organise en cinq chapitres. Le premier chapitre traite de la problématique et du contexte de recherche. En premier lieu, il fallait comprendre les idées et les courants qui ont participé à l'émergence et au développement de ces écoles au Québec et encore plus, comprendre l'origine du construit de la coéducation. Pour ce faire, nous examinons le mouvement des « Éducatrices nouvelles » à travers quelques figures représentatives des différents courants qui le traversent. En deuxième lieu, nous analysons le mouvement des écoles alternatives au Québec en décrivant le contexte sociohistorique, à travers les principaux initiateurs québécois. Nous présentons ce qu'est une école publique alternative, son fonctionnement, ses principes et ses conditions avant de mettre en lumière les points communs et les particularités des ÉPAQ notamment en lien avec la coéducation. À l'issue de cette présentation, nous invitons le lecteur à une mise en dialogue de l'Éducation nouvelle et de l'Éducation alternative, telle que pensée et mise en œuvre par les écoles publiques alternatives du Québec. Nous énonçons aussi les questions de cette recherche, après en avoir posé l'objet central, à savoir les pratiques de coéducation qui réunissent parents et enseignants pour l'intervention éducative ce qui représente une caractéristique forte des

orientations du RÉPAQ. Ensuite, nous réservons une section aux pertinences scientifique et sociale qui justifient cette problématique en contexte d'enseignement au Québec. Ce chapitre se conclut par une description de la relation entre recherches, formation et pratique qui nous semble nécessaire pour faire évoluer les pratiques de coéducation.

Le deuxième chapitre met en lumière le cadre conceptuel de la présente recherche. Il se développe en quatre parties. La première partie s'articule autour du concept de pratiques. Nous faisons distinction entre pratiques prescrites, pratiques déclarées et pratiques constatées en distinguant pratiques éducatives des parents et pratiques enseignantes des enseignants et enseignantes. La deuxième partie est consacrée au construit de coéducation. Nous présentons l'évolution de sa signification, les définitions, les principes, les méthodes, les instruments et les conditions de la mise en pratique de la coéducation selon les écrits scientifiques. Dans la troisième partie, nous définissons des termes qui sont associés à la coéducation, soit le partenariat, l'implication et l'engagement parental en prenant appui sur les écrits scientifiques. Enfin, nous terminons ce chapitre par une synthèse qui résume les principes, les méthodes et instruments de coéducation adoptés dans cette recherche ainsi que le rôle des enseignants et des parents dans la mise en œuvre de la coéducation, selon les deux modèles de coéducation que nous avons pu déduire des lectures effectuées et qui peuvent être présentes dans les écoles publiques alternatives au Québec; et nous concluons en présentant les objectifs de la présente recherche.

Le troisième chapitre développe les éléments relatifs à la méthodologie qui découlent des objectifs et du cadre théorique de cette recherche. D'abord, nous présentons le paradigme de la recherche suivi de la stratégie de collecte de données. Nous décrivons ensuite, le protocole de la recherche, les méthodes et instruments de cueillette de données retenus, soit l'observation directe non participante et l'entrevue semi-dirigée auprès du personnel enseignant et des parents. Par la suite, nous divulguons la méthode de l'analyse des données. Finalement, nous traitons de la déontologie de la recherche.

Les résultats de nos analyses sont présentés dans le quatrième chapitre. Nous apportons, en premier lieu, des précisions concernant le mode de présentation et d'interprétation des données recueillies des entrevues semi-dirigées et de l'observation directe. Nous présentons ensuite, les résultats de l'analyse des données recueillies à partir des entrevues semi-dirigées conduites auprès du personnel enseignant et des parents de deux écoles publiques alternatives québécoises, et ce en lien avec les trois thèmes suivants : 1) la coéducation dans l'école ; 2) les pratiques de coéducation et 3) les conditions de la mise en œuvre de la coéducation. Les analyses ont révélé deux éléments émergents que nous avons placés en sous catégories sous la troisième catégorie, soit les effets de la coéducation et les éléments à améliorer tels que mentionnés par le personnel enseignant et les parents interviewés. Par la suite, nous présentons les résultats de l'analyse des données issues de l'observation directe de sept situations de coéducation identifiées dans les deux écoles participantes, et ce en lien avec les trois catégories retenues dans le cadre

conceptuel. Nous terminons ce chapitre en présentant une synthèse des résultats obtenus à la lumière du cadre conceptuel, notamment en lien avec l'esquisse de modèles de coéducation que nous avons proposés dans le deuxième chapitre.

Le cinquième chapitre comporte quatre parties. Nous consacrons la première partie à une discussion de l'atteinte des objectifs de recherche. La deuxième partie est réservée aux constats et aux recommandations qui peuvent être dégagés des résultats de la présente recherche. La troisième partie expose les limites de la présente recherche. Ce chapitre se clôt sur les possibilités des recherches futures.

La conclusion rappelle les objectifs de la présente recherche, souligne la contribution de la recherche sur le plan théorique et pratique, en particulier en lien avec la coéducation entre le personnel enseignant et les parents.

CHAPITRE I

LE CONTEXTE ET LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre est rédigé de manière à mettre en lumière le contexte dans lequel s'inscrit la coéducation et à comprendre la problématique qui entoure sa mise en œuvre dans les écoles publiques alternatives au Québec. Ces écoles sont rassemblées dans un réseau, le RÉPAQ et semblent adopter une organisation et un fonctionnement collectifs dictés par les conditions et les principes clés communs à toutes les écoles membres du réseau. L'un de ces principes fondamentaux, qui nous intéresse dans la présente étude, est celui de la coéducation entre les enseignants et les parents. Cependant une divergence d'interprétation apparaît quant à quelques principes, méthodes et instruments de coéducation déployés dans ces écoles. Également, une différence est remarquée quant au rôle des acteurs, enseignants et parents dans ces écoles. Lors de nos présences dans les rencontres du RÉPAQ réunissant tous les acteurs du milieu alternatif (directions, enseignants, parents et service de garde), nous avons pu comprendre que le rôle du parent coéducateur n'est pas le même dans toutes ces écoles. Par exemple, dans certaines écoles, le parent coéducateur est présent en classe avec ou sans enseignant alors que dans d'autres écoles, le parent coéducateur ne peut accéder ni partager l'espace-classe avec les enseignants. Cette diversité des pratiques au sein du RÉPAQ quant à la coéducation, nous a conduite à examiner la conception de la coéducation et sa traduction dans les pratiques dans ce type d'écoles.

Afin de comprendre ce principe fondamental des ÉPAQ¹ (Écoles publiques alternatives au Québec), qui semble sous-entendre des pratiques associant des professionnels de l'éducation, les enseignants et des non professionnels, les parents, il fallait mettre en lumière les idées qui ont influencé, inspiré et participé à l'émergence et au développement de ces écoles alternatives au Québec. C'est pourquoi nous avons voulu comprendre l'origine de la notion de la coéducation et tracer l'évolution de sa mise en pratique afin d'explorer, de dévoiler les principes et de caractériser les pratiques de coéducation des différentes écoles publiques alternatives québécoises impliquant les enseignants et les parents. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur le mouvement des « Éducatrices nouvelles », et ce en présentant d'abord une clarification de la signification du terme « Éducatrice nouvelle » selon quelques figures représentatives des différents courants réunis sous ce mouvement qui sont mentionnés dans les différents écrits du RÉPAQ et « qui ont façonné, chacun et chacune à leur façon, la pensée humaniste en éducation » (RÉPAQ, 2013, p. 1). Nous proposons, ensuite, une analyse de la naissance du mouvement alternatif au Québec en soulignant le contexte sociohistorique à l'origine de sa création à partir des idées des principaux initiateurs québécois : Paré, Paquette et Caouette. Puis, nous présentons les définitions de l'École publique alternative au Québec, un regard sur son fonctionnement et ses principes clés et la place accordée à la coéducation dans ces écoles. Une mise en parallèle entre Éducatrices nouvelles et école publique

¹ ÉPAQ : Les écoles publiques alternatives au Québec.

alternative au Québec est établie afin à la fois d'accentuer les points communs et de souligner les particularités des ÉPAQ, notamment en lien avec la mise en œuvre de la coéducation. À partir de là, nous énonçons le problème, les questions et les objectifs de cette recherche. Ensuite, nous réservons une section aux pertinences scientifique et sociale de notre problématique qui s'inscrit en contexte d'enseignement au Québec. Ce chapitre se conclut par une mise en relation entre recherche, formation et pratique qui nous semble nécessaire pour faire évoluer les pratiques de coéducation entre enseignants et parents.

1. LE MOUVEMENT DES «ÉDUCTIONS NOUVELLES» : NAISSANCE, DÉFINITIONS ET QUELQUES FIGURES REPRÉSENTATIVES

Comprendre les fondements épistémologiques et théoriques des « Éductions nouvelles », un mouvement complexe caractérisé par une variété de postures pédagogiques, de principes idéologiques et de méthodes diversifiées de mise en pratique s'avère une tâche ardue compte tenu d'une part, de la diversité des courants réunis sous l'Éducation nouvelle, et d'autre part, de la pluralité des études effectuées et de leurs ramifications qui touchent les domaines : pédagogique, historique, politique, psychologique et social. Pour y parvenir, nous proposons en premier lieu, une présentation générale du mouvement des « Éductions nouvelles ». En deuxième lieu, à partir des écrits de quelques représentants importants du mouvement, pédagogues et penseurs, d'hier et d'aujourd'hui, notamment, Rousseau, Dewey, Decroly, Ferrière et

Freinet, nous en explicitons les idées fondatrices dont certaines sont soulignées dans les écrits des écoles publiques alternatives. Pour conclure cette section, nous avançons une position critique alimentée des visions diversifiées au sein du mouvement des « Éducatrices nouvelles ». Cette présentation des fondements de ce mouvement semble un détour nécessaire pour comprendre le mouvement de l'Éducation alternative au Québec et pour comprendre la naissance du construit de la coéducation et mettre en lumière sa signification et ses pratiques dans les écoles publiques alternatives au Québec.

1.1 Naissance et définitions : Éducation nouvelle ou Éducatrices nouvelles

Des transformations majeures se sont manifestées dans les sociétés actuelles du 21^e siècle afin d'améliorer, voire modifier la perception de l'éducation, de l'école, du rôle de l'enseignant et celui de l'élève dans le processus d'apprentissage et dans les pratiques d'enseignement. L'examen des sources de la naissance du mouvement de l'Éducation nouvelle nous conduit à trois racines majeures de nature différente : racines de nature scientifique, de nature politique et de nature religieuse et/ou spirituelle.

a. Une racine de nature scientifique : au départ, une grande place est accordée à une approche scientifique de l'éducation, surtout avec la naissance des sciences de l'éducation et l'importance attribuée à la psychologie au sein de la pédagogie. Les représentants du mouvement affirment sa différence par rapport à la pédagogie traditionnelle, notamment par la référence qu'ils font à

la science et à la psychologie pour élucider leur vision de l'enfant : « Une vision naïve ou fausse, mais jusqu'alors dominante, de l'enfant [...]. (Qui ignore ou néglige) la spécificité du fonctionnement intellectuel de l'écolier est enfin découverte et assumée. » (Avanzini, 2003, p. 54). Cousinet (1968) a bien explicité cette nouvelle perception de l'enfant en disant :

L'Éducation nouvelle consiste vraiment en une attitude nouvelle vis-à-vis de l'enfant. Attitude faite de compréhension, d'amour, mais surtout une attitude de respect. [...] Attitude d'acceptation de l'enfance comme une période nécessaire dans le développement de l'homme. Indulgence, plus qu'indulgence, admission des erreurs de l'enfant, de ses faux pas, satisfaire ses besoins propres, même si la société doit attendre quelque peu pour que soient satisfaits les siens. (Cousinet, 1968, p. 22)

Quant à Hameline (2002), il constate que Ferrière recourt fréquemment à cette phrase dans ses écrits « la rénovation de l'humanité par une éducation fondée sur la science et le bon sens » (*Ibid.*, p. 33). Notons que cette scientificité tant chère au cœur des pionniers de l'Éducation nouvelle a pris une allure philosophique comme le montre bien Houssaye (1995).

La constitution de la science de l'éducation (ou des sciences de l'éducation) ne peut être disjointe de l'émergence et du développement de l'Éducation nouvelle. Ce sont les deux faces ou les deux ailes d'une même pièce ; leur complémentarité est totale ; leur essor est complémentaire. L'Éducation nouvelle installe la science au cœur de l'éducation ; la science de l'éducation installe l'Éducation nouvelle au cœur des conceptions éducatives. (Houssaye, 1995, p. 48 - 49)

Les « Éductions nouvelles » ont contribué, entre autres à une meilleure compréhension de l'Enfance, de l'Enfant, de son développement et à une exploration de ses besoins, de ses capacités et de ses intérêts.

b. Une racine de nature politique : il est primordial de se questionner sur les finalités politiques du mouvement qui a voulu mener un projet de réforme sociale par l'éducation. En s'acharnant contre l'éducation traditionnelle, le mouvement des « Éductions nouvelles » a voulu, notamment critiquer son incapacité à former des citoyens libres et à développer une socialisation. Ces éducations nouvelles ont attaqué également l'individualisme et l'égoïsme alimentés par l'école traditionnelle et se sont engagées dans un combat contre le conformisme et l'autoritarisme. Claparède, Ferrière et Dewey l'affirment, en termes presque identiques :

Le rejet de l'autoritarisme et du didactisme, figure au premier chef l'opportunité de soutenir l'avènement d'une société démocratique, la classe traditionnelle n'induisant ni personnalisation ni socialisation, mais tout au contraire et simultanément, dilution dans le groupe et individualisme égoïste. (Avanzini, 2003, p. 55-56)

Gutierrez, Besse et Prost (2012) évoquent également les finalités politiques et sociales, et ce en définissant le mouvement de l'Éducation nouvelle comme :

Un mouvement de révolte : révolte par rapport au caractère inéluctable de la guerre, révolte contre « la mécanisation toujours croissante de la vie », et surtout, révolte, contre des méthodes éducatives coercitives qui ont induit les peuples à faire la guerre.

Ceci se traduit par une tendance générale à rejeter tout ce qui est « institué ». (Gutierrez *et al*, 2012, p. 22)

Cette tendance se traduit par 1) une opposition au rôle de l'enseignant comme transmetteur de savoirs et à son autorité même ; 2) un refus des savoirs dogmatiques, des programmes et des manuels scolaires vieillissants, en insistant sur la nécessité de les dynamiser, de les mettre au goût du jour et surtout, de respecter les besoins et les intérêts des enfants ; et, 3) par un rejet des méthodes traditionnelles, des cours magistraux cédant la place à une interaction, à un travail en groupe, à une coopération. Gutierrez (2011) s'est même interrogé sur « les conditions de la révolution sociale en vue d'une rénovation scolaire qui pourrait également en être la conséquence. » (*Ibid.*, p. 6)

c. Une racine de nature religieuse et/ou spirituelle : le mouvement est traversé d'une idéologie de la théosophie qui se manifeste dans les écrits de quelques-uns des représentants du mouvement. Des expressions comme « la suprématie de l'esprit », « l'accroissement de l'énergie spirituelle de l'enfant », « la libération des puissances spirituelles », et « l'énergie spirituelle », etc., sont utilisées par Ferrière, ou même chez Montessori, alors que Dewey a mentionné « le progrès spirituel » de l'enfant. Ces figures représentatives du mouvement de l'Éducation nouvelle sont convaincues que cette éducation nouvelle va aider l'enfant à atteindre le bonheur, non un bonheur individuel, limité, mais un bonheur partagé au sein de la société et de l'humanité même. Lutter contre la guerre et instaurer une idéologie de paix en est une idée maîtresse :

Assurer au monde un avenir de paix, rien ne pouvait être plus efficace que de développer dans les jeunes générations le respect de la personne humaine pour une éducation appropriée. Ainsi pourraient s'épanouir des sentiments de solidarité et de fraternité humaine qui sont aux antipodes de la guerre et de ses violences. » (Wallon, 1952, p. 2)

Après avoir présenté la naissance de ce mouvement et ses racines de ce mouvement, le second pas dans cette démarche est de préciser ce qu'est « l'Éducation nouvelle ». L'histoire du mouvement nous fournit généreusement plusieurs éléments de définitions révélant une union permanente à l'adjectif « nouvelle » qui mettent en lumière « l'idée selon laquelle la modernité en éducation s'érige, à un moment de son histoire, en opposition déclarée à ce qui soudainement apparaît comme dépassé » (Hameline, dans Gutierrez, 2011, p. 107). Il faut souligner que les appellations « Éducation nouvelle » ou bien encore « l'école nouvelle » renvoient à une volonté de souligner les nouvelles façons de percevoir l'enfant et l'éducation dans cette Éducation nouvelle et réunissent sous la même appellation des penseurs, des pédagogues, des praticiens et des courants ayant des principes, des méthodes et instruments variés et différents les uns des autres.

1.2 Définitions proposées pour « l'Éducation nouvelle »

Raymond (2003) est une des auteurs qui ont étudié le mouvement des «Éducatons nouvelles », et elle n'a pas hésité, contrairement à plusieurs auteurs qui l'ont étudié, à en proposer une définition claire :

L'Éducation nouvelle est un mouvement de portée mondiale qui a fait naître dès la fin du XIXe siècle, en marge des institutions

scolaires officielles, des écoles dites « nouvelles ». Le trait fondamental de la pédagogie des écoles nouvelles est d'avoir opéré une révolution copernicienne en plaçant l'enfant au centre du processus d'éducation. Ces écoles sont l'aboutissement d'un courant de pensée fort ancien qui fait confiance à la nature humaine. (Raymond, 2003, p. 2)

Issues aussi bien de réflexions que de tâtonnements des praticiens, les « Éducatrices nouvelles » se sont toujours opposées à l'éducation traditionnelle et à ses techniques. Elles ont combattu l'uniformisation des enfants. À cet égard, Houssaye (2014) a bien opposé l'école traditionnelle et l'école nouvelle en écrivant :

La première [école traditionnelle], pour ce qui est de l'éducation, méconnaît la psychologie, tandis que la seconde [école nouvelle] s'adapte à l'enfant. La première pour ce qui est d'instruction fonctionne à l'autoritarisme, tandis que la seconde privilégie l'autonomie. La première pour ce qui est de la transmission des connaissances, sombre dans le verbalisme, tandis que la seconde s'appuie sur l'enseignement concret. La première, pour ce qui est des modalités de fonctionnement, relève de la routine, tandis que la seconde intègre l'observation psychologique. Il y a bien là deux paradigmes opposés. (Houssaye, 2014, p. 100)

Spilková (2005) trouve que l'expression « la pédagogie orientée vers l'enfant » (Spilková, 2005, p. 27) est la meilleure pour définir la pédagogie nouvelle. C'est une pédagogie qui gravite autour de l'enfant tout en respectant ses besoins, ses intérêts et ses capacités, et ce en accordant « une grande importance à l'existence d'un bon climat social et émotionnel dans l'école et la classe. » (*Ibid.*, p. 28)

Le vocable Éducation nouvelle réunit des « Éductions nouvelles » orientées vers l'enfant, respectant ses besoins et ses capacités tout en défendant des principes et des valeurs variés et en déployant des méthodes et des instruments différents.

Nous optons pour une présentation des définitions de l'Éducation nouvelle sans prendre parti vu que ce mouvement, comme l'a expliqué Kahn (2014), a de « multiples identités » que ce soit du point de vue du contexte et de la naissance que du point de vue des méthodes et instruments pédagogiques déployés, du point de vue spirituel et du point de vue politique. À titre d'exemple, l'engagement politique et social dans les milieux populaires de Freinet est différent de celui de Decroly qui a recruté « des élèves des couches supérieures de la société » comme mentionné Dufays (2015, p. 109) et « la préparation de l'élite » (Wagnon, 2008. 135-136). Également, la place accordée au parent dans le processus éducatif n'est pas au même seuil d'importance et n'a pas été accentuée au moins, explicitement pour tous comme nous le présentons dans la partie suivante.

1.3 Quelques figures représentatives des Éductions nouvelles

Influencée par les théories de Rousseau, l'éducation nouvelle est mise en pratique par le pédagogue suisse Pestalozzi (1746-1827) au début du XIX^e siècle. En effet, les écoles adoptant l'Éducation nouvelle formaient des lieux expérimentaux dont s'inspirent plusieurs précurseurs. Parmi celles et ceux

engagés dans l'Éducation nouvelle se trouvent des médecins tels Ovide Decroly, en Belgique, qui s'intéressait aux enfants ayant des déficiences intellectuelles, ou encore Maria Montessori en Italie qui s'intéresse aux enfants à l'âge préscolaire. Ce mouvement attire aussi des psychologues, citons entre autres Claparède à Genève, et Wallon en France. Les pédagogues contribuent eux aussi à l'Éducation nouvelle. En France, Cousinet, Freinet et Ferrière participent largement à l'établissement d'une Éducation nouvelle. On ne peut non plus ignorer le rôle du philosophe Dewey aux États-Unis dans le développement de l'éducation nouvelle et de ses méthodes.

Notons que nous ne retiendrons dans le cadre de cette thèse que quelques auteurs de ce mouvement, parce que d'une part, les idées et les méthodes de ces penseurs se trouvent dans les textes fondateurs de plusieurs écoles publiques alternatives et que les documentations du RÉPAQ les identifient explicitement comme étant des inspirants du mouvement alternatif au Québec ; et d'autre part, ces penseurs accentuent la coéducation ou ils l'évoquent à demi-mot. Nous présentons notamment 1) Rousseau, considéré comme le père de l'Éducation nouvelle ; 2) Dewey, pour son école laboratoire, ses observations auprès des enfants et ses idées novatrices en éducation mettant en relation l'activité sociale et l'expérience ; 3) Decroly, pour ses méthodes actives en enseignement visant de rapprocher l'école à la vie « l'école pour la vie, par la vie » ; 4) Ferrière, pour sa pédagogie pratique, sa définition d'un programme de l'école active partant de l'autonomie, de la liberté des enfants tout en associant la vie intellectuelle à des activités sociales et matérielles ; et

5) Freinet pour son école moderne qui tisse un lien entre l'école et la société et pour ses idées militantes de réformer l'école en réformant la société, etc. À travers ces cinq penseurs et pédagogues nous mettons en lumière les grands principes et les valeurs centrales de ce mouvement. D'une part, nous élucidons les maintes racines et branches qui ont inspiré et influencé le mouvement alternatif au Québec, et d'autre part, nous traçons la naissance du concept de la coéducation, son évolution et sa conception actuelle pour les acteurs, parents et enseignants, au sein de ces écoles. Pour les présenter, nous procédons par ordre chronologique.

1.3.1 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Rousseau, considéré dans la littérature de la pédagogie comme le père de l'Éducation nouvelle avec la parution d'*Émile ou De l'éducation* (Rousseau, 1762) s'intéresse à « l'art de former les hommes ». Les écrits et les idées de Rousseau sur la nature, la liberté et la société éclairent également ses idées éducatives. Les questions sociales sont largement manifestées sous sa plume (*Discours sur les Sciences et les Arts*, 1750 ; *Le Contrat social*, 1762) ; *Origine de l'inégalité*, 1755). La nature, quant à elle, est perçue comme une source de bonheur. La liberté a occupé également une place importante dans ses écrits ; en effet, il a recommandé aux éducateurs à l'époque de commencer « par mieux étudier vos élèves, car, très assurément, vous ne les connaissez point » (Rousseau, 1762, préface). Il a mis en évidence des principes importants en éducation, entre autres, l'observation directe et la méthode active :

« L'observation directe est le meilleur mode de connaissance qui soit ; la méthode active en éveillant la curiosité de l'élève l'amène à s'instruire par lui-même. » (*Ibid.* p. 34)

D'après Rousseau, le rôle de l'éducateur consiste à créer les conditions favorables à l'apprentissage de l'enfant et à l'aider à écarter les obstacles, permettant de la sorte son développement. Il considère l'enfant comme un individu à part entière dont l'éducation n'est plus limitée aux livres, toutes les scènes de vie sont des occasions importantes d'apprentissage.

Loin de nous l'idée de résumer la philosophie de Rousseau, nous avons tenté de présenter quelques éléments qui semblent être essentiels pour comprendre ses idées éducatives et sa contribution essentielle à l'émergence du mouvement des « Éducatrices nouvelles ». En cherchant le lien entre les idées de Rousseau avec l'Éducation alternative au Québec, nous trouvons que ses idées se trouvent dans les principes mêmes de ces écoles, notamment la méthode active dans l'apprentissage, le rôle de l'éducateur dans la création de conditions favorables à l'apprentissage et surtout que l'éducation n'est pas exclusivement liée aux livres. Cette dernière idée offre de la sorte une opportunité aux autres acteurs de l'éducation, notamment aux parents des écoles alternatives une façon de s'impliquer dans l'éducation de leur enfant.

1.3.2 John Dewey (1859 - 1952)

Instituteur et philosophe américain, Dewey s'est intéressé à l'éducation et à sa réforme dans un contexte très conservateur et très religieux. Dewey a bien critiqué les tenants de l'éducation traditionnelle, une éducation centrée sur les programmes, qui n'exige de l'enfant que « recevoir, accepter. Il [l'élève] a fait sa part, quand il s'est montré docile et soumis » (Westbrook, 1993, p. 277). Il reproche à l'éducation traditionnelle d'avoir remplacé l'esprit communautaire par « des motivations et des normes fortement individualistes : crainte, émulation, rivalité, jugements de supériorité et d'infériorité. » (*Ibid.*, p. 281). À cet égard, Dewey en critiquant l'école traditionnelle entre autres, pour avoir alimenté l'individualisme et la rivalité entre les enfants a inspiré les ÉPAQ qui dans leurs principes clés privilégient les classes multiâges afin de réduire la compétition entre les enfants, de favoriser un esprit de partage et d'entraide tissant ainsi une communauté humaine, éducative et scolaire.

Sa méthode concernant la pédagogie du projet vise à « articuler des tâches ouvrant l'école sur la vie sociale extérieure » (Bernard, 1996, p. 103). Dewey a reconnu à l'enseignant un rôle primordial qui requiert une connaissance psychologique et une très bonne connaissance de la matière. Il doit 1) diriger l'expérience de l'enfant tout en assurant une continuité et un équilibre entre éducation intellectuelle et éducation manuelle ; 2) instituer toutes les conditions favorables à son développement (l'environnement, les

besoins, les aptitudes du sujet, etc.); et, 3) orienter le développement de l'enfant d'une façon non directive.

Dewey défend l'idée que l'école est à l'image de la société, que les défauts des écoles reflètent bien ceux de la société comme l'exprime Westbrook « on ne saurait y remédier autrement qu'en luttant pour la démocratie partout dans cette société » (*Ibid.*, 1993, p. 287). La continuité entre école et société est nécessaire, voire inévitable. Renier (2013) accentue l'ouverture de la situation éducative sur son environnement social chez Dewey qui invite les enseignants « à considérer la nécessaire interaction entre ces deux sphères au sein desquelles évoluent conjointement les individus » (*Ibid.*, p. 180). Cette idée est fort défendue par les écoles publiques alternatives du Québec, puisque l'école publique alternative « souhaite non seulement que l'élève s'intègre à la société, mais qu'il contribue activement à la faire progresser [...] Que toute la communauté éducative contribue, par ses actions et réflexions, à sensibiliser les élèves aux enjeux actuels de la société » (RÉPAQ, 2013, p. 11). La méthode de Dewey concernant la pédagogie de projet visant à élargir les tâches scolaires pour y inclure des tâches sociales, se trouve au cœur des fondements des écoles publiques alternatives. Ces écoles partent des talents, des besoins et des intérêts des enfants pour réaliser des projets scolaires qui touchent à plusieurs domaines, manuel, artistique, social, culturel et physique ouvrant de la sorte la porte aux implications des parents coéducateurs.

1.3.3 Ovide Decroly (1871-1932)

Decroly s'est intéressé aux enfants déficients. Sa doctrine s'étendant aujourd'hui (Dufays, 2015) à tous les degrés de l'enseignement. Comme Rousseau, Decroly groupe lui aussi les connaissances en ce qu'il appelle les centres d'intérêt. Or, ces centres d'intérêt sont délimités par les besoins fondamentaux de l'enfant et leur satisfaction. Il s'agit entre autres, de se nourrir, de se protéger, se reproduire, se défendre, travailler, connaître le milieu qui nous entoure, et ce en partant toujours du proche au lointain, du simple au plus complexe, du concret à l'abstrait. Les matières pivots sont travaillées par des méthodes impliquant trois types d'activités soit l'observation, l'association et l'expression, sans que ces trois types d'activités ne soient isolées les unes des autres. L'enfant, en premier contact, observe les choses et les événements. Cette observation vise particulièrement l'étude de la chimie, de la biologie, de la physique, de la mesure, des mathématiques : l'enfant regarde, décrit et compare. Une fois qu'une notion est acquise par l'expérience personnelle de l'enfant, par l'observation, le travail se poursuit en visant l'association dans le temps et dans l'espace, ce qui amène l'enfant à la troisième activité, soit l'expression. À cette étape l'enfant « reconstruit l'expérience acquise soit par des travaux manuels, le modelage, le dessin, soit par sa langue maternelle, les langues étrangères et le théâtre » (*Ibid.*). Or, cette activité nécessite l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

Selon Decroly, la formation morale se développe à travers les maints contacts de la vie. Il considère l'école comme une petite société mixte de quatre à dix-huit ans où les enfants sont amenés à assumer des responsabilités individuelles et collectives. Ils doivent juger, critiquer, prendre l'initiative et participer aux prises de décisions. Une des conditions principales des ÉPAQ qui, dans leurs classes, adoptent le multiâge, où les enfants de 6 ans à 12 ans fréquent la même classe.

Regrouper des élèves d'âges multiples permet d'accentuer et de maintenir l'hétérogénéité, un facteur d'enrichissement indispensable au développement global de l'enfant et de son groupe ; [...] Parce que chacun, quel que soit son âge, possède un bagage et une expertise qui lui permettent de contribuer activement au groupe. En retour, celui-ci soutient le développement de chacun de ses membres, offrant ainsi un terrain propice aux apprentissages. (RÉPAQ, 2013, p. 25)

Soulignons que Decroly accorde une grande place aux parents en insistant sur la nécessité, voire l'obligation que l'école et les parents travaillent ensemble. Dans le même sens Eichelberger (s.d.) accentue l'importance de la participation de tous les intervenants « développer l'école n'est concevable qu'avec la participation et l'intégration totale des sujets concernés, les enseignants, les parents et bien sûr les aussi les enfants » (*Ibid.*, p. 3). Les principes et le fonctionnement des écoles publiques alternatives tel que décrits par le RÉPAQ considèrent les parents comme des partenaires en éducation, comme des coéducateurs pour leur enfant et, également pour les autres enfants de l'école, et ce en les invitant à s'impliquer en classe avec ou sans la présence de l'enseignant.

1.3.4 Adolphe Ferrière (1879-1960)

Nous poursuivons avec Ferrière (1879-1960), un pédagogue suisse et l'un des fondateurs du mouvement des « Éducatons nouvelles ». Il a été parmi les premiers à utiliser l'appellation « école active » qui constitue une des bases de l'Éducation nouvelle. Il a amorcé dès 1889 un recensement des établissements éducatifs qui pouvaient être rangés sous le titre d'Éducation nouvelle. Il a présenté les principes de ces écoles et a décrit leurs applications afin de répondre aux critiques et aux attaques formulées contre ce type d'écoles. Il poursuit son travail et soumet en 1915 un programme minimum et un maximum qui se complètent et permettent d'identifier les établissements qui adoptent les principes de base et d'écarter les établissements qui affichent uniquement le label « Éducation nouvelle ». Ferrière (1946) définit l'École active comme étant

Un mouvement de réaction contre ce qui subsiste de médiéval dans l'école actuelle, contre son formalisme, contre son habitude de se faire une place en marge de la vie, contre son incompréhension radicale de ce qui fait le fond et l'essence de la nature de l'enfant. (Ferrière, 1946, p. 36)

L'École active a pour objectif premier de rendre l'enfant actif dans ses apprentissages, de construire des savoirs en cherchant lui-même les réponses, et surtout, de reconnaître l'élan de vie qui habite l'enfant et de le faire croître. On accorde une autonomie à l'enfant : il a le pouvoir de choisir tout en étant responsable et assumer les conséquences de son choix. C'est sur l'initiative de

Ferrière qu'en 1921, fut créé le Bureau international des écoles nouvelles (BIEN). Ce bureau avait pour rôle d'établir la liste des établissements, de créer le lien entre eux, de favoriser le développement des méthodes, d'organiser la promotion de l'Éducation nouvelle et d'agir auprès des autorités gouvernementales afin d'arriver à un progrès de législation.

Ferrière a mis en place un programme maximum de six thèmes (organisation, vie physique, vie intellectuelle, organisation des études, éducation sociale, artistique et morale) et trente points qui résument sa vision de l'école nouvelle. Citons entre autres : 1. l'école nouvelle est un laboratoire de pédagogie pratique 5. Coéducation des sexes ; 6. Travaux manuels ; 11. Culture de jugement ; 14. Fondé sur l'activité personnelle de l'enfant ; 15. Considération des intérêts mentaux variables avec l'âge ; 16. Travail individuel de recherche ; 17. Travail collectif par groupes ; éducation de la raison pratique par la réflexion personnelle. Également, il a élaboré un programme minimum qui correspond à « 1. La nécessité pour une école nouvelle d'être située à la campagne ; 2. un enseignement partant de l'expérience et enrichi par le travail manuel ; et 3. Un régime d'autonomie des écoliers. » (Gutierrez, 2006, p. 35)

Des thèmes tels la religion, la gymnastique, et la coéducation des sexes ont amené Ferrière à clarifier ce que désigne selon lui la coéducation, il a proposé en 1915 cette définition :

La coéducation des sexes, pratiquée dans les internats et jusqu'à la fin des études, a donné, dans tous les cas où elle a pu être appliquée

dans des conditions matérielles et spirituelles favorables, des résultats moraux et intellectuels incomparables, tant pour les garçons que pour les filles. » (*Ibid.*, p. 3)

Alors qu'en 1925, il a estimé que

L'école nouvelle pratique le plus souvent la coéducation des sexes :
a. Laissés ensemble depuis leur plus jeune âge, tout en étant élevés selon les besoins particuliers de leur sexe, les garçons et les filles vivent en camarades ; b. Les éléments qui ne conviennent pas à la coéducation ou à qui la coéducation ne convient pas sont exclus ; c. en évitant les refoulements pathologiques, la coéducation prépare les mariages sains et heureux. (*Ibid.*, p. 37)

Ferrière a essayé selon Gutierrez de trouver un consensus entre les directeurs des écoles, entre les opposants et les partisans de la coéducation des sexes.

Nous remarquons que Ferrière incite dans ses principes à la collaboration entre les intervenants du milieu scolaire. Cette collaboration semble être à la base même du fonctionnement des écoles publiques alternatives, notamment la collaboration active entre les enseignants et les parents pour, ensemble, éduquer les enfants en leur offrant une diversité de méthodes d'apprentissage, mais aussi un contenu très varié.

1.3.5 Célestin Freinet (1896-1966)

Nous continuons avec le mouvement de l'École moderne. Née à partir de 1924, l'École moderne est, comme l'énonce Lahimi (1997) « un ensemble de techniques éducatives que Freinet a mises en œuvre pour transformer l'école de l'intérieur » (*Ibid.*, p. 27). Or, Freinet (1936) l'a clairement exprimé :

Il faut plus que jamais, prendre conscience de cette interdépendance essentielle de nos efforts pédagogiques et de la lutte sociale et politique qui oppose ennemis et défenseurs de la liberté du peuple... La défense de nos techniques, en France comme en Espagne, se fait sur deux fronts simultanément : sur le front pédagogique et scolaire certes, où nous devons plus que jamais être hardis et créateurs parce que l'immédiat avenir nous y oblige, sur le front politique et social pour la défense vigoureuse des libertés démocratiques et prolétariennes. Mais il faut être sur les deux fronts à la fois... Nous ne comprendrions pas que des camarades fassent de la pédagogie nouvelle, sans se soucier des parties décisives qui se jouent à la porte de l'école, mais nous ne comprenons pas davantage que les éducateurs qui se passionnent activement pour l'action militante et restent dans leur classe de paisibles conservateurs. » (Lahimi, 1997, p. 27)

Les principales idées de la pédagogie Freinet se caractérisent par :

- a. La méthode naturelle d'apprentissage : Freinet constate la nécessité de relier les apprentissages scolaires à la vie réelle ;
- b. Le tâtonnement expérimental est à la base de tout apprentissage chez les jeunes comme chez les adolescents ;
- c. La nécessité d'ouvrir l'école à la société et la nécessité :

D'élever le niveau intellectuel des travailleurs du peuple, de les faire acquérir des connaissances scientifiques et les derniers acquis de la civilisation, en s'appropriant et en adaptant toutes les innovations pédagogiques et les apports de la technologie nouvelle. » (Le Gal, 2012, p. 2)

- d. L'auto-organisation de leur travail : chaque élève doit préparer au début de chaque semaine son plan de travail qui sera modifié par l'enseignant si ce dernier juge que certains points ont été négligés par l'élève ;
- e. L'autogestion des élèves de leur école, et ce par le biais des coopératives scolaires où les élèves « prennent en main effectivement, l'organisation de l'activité, du travail et de la vie dans leur école. » (*Ibid.*, p. 2)
- f. La remise en question du rôle de l'enseignant : cette autogestion fait en sorte que les élèves participent tout comme les adultes à la vie à l'école, à l'organisation, à la prise des décisions. L'enseignant n'est pas le détenteur d'une autorité absolue. En lien avec le dernier point Freinet énonce que « le maître ne fait plus cours [...] il apprend à apprendre ; les structures valent pour le maître, il imprègne, et au moment opportun, il instruit. » (Lahimi, 1997, p. 132)

Freinet identifie des techniques jugées fondamentales selon sa vision : le texte libre, le journal intime, la coopérative scolaire. (Lahimi, 1997, p. 27). Freinet considère qu'en partant des capacités des enfants à organiser leur travail, à assumer les responsabilités, en leur permettant de participer dans la vie et à l'école, de s'exprimer, de prendre des décisions, en leur offrant les conditions appropriées à leur apprentissage, en respectant le rythme de chacun et en leur permettant d'être des membres actifs dans la société que les éducateurs de l'Éducation nouvelle et ceux de l'École Moderne peuvent contribuer à la réalisation de la liberté et de la société démocratique. Notons que plusieurs écoles publiques alternatives font parties du RÉPAQ et suivent la pédagogie Freinet et défendent ses idées dont la nécessité de mener la transformation de l'école et le changement social conjointement.

Notons que la mise en œuvre de tels choix pédagogiques suppose une formation des maîtres qui est vue par Viatte, Le Moal, Lagrée, Russo et Doublé (1953) comme étant un point faible dans la mise en œuvre de l'Éducation nouvelle. Ils constatent que

Les reproches les plus pertinents qu'on pourrait leur faire dans l'état de choses actuel, c'est, outre qu'elles reposent sur une vue très optimiste de l'espèce humaine, qu'il n'y a pas assez de maîtres qualifiés pour les appliquer et qu'elles exigent de ceux-ci, non seulement une préparation, mais une conviction et un effort d'adaptation difficile. (Viatte *et al*, 1953, p. 43)

Les « Éductions nouvelles » élargissent sans doute, l'espace éducatif. À cet égard, Maubant et Roger (2014) ont évoqué l'importance de l'élargissement

de l'apprentissage pour aller au-delà des murs de l'école, en proposant une ouverture de l'école vers la nature, vers « une nouvelle culture, » et ce en partant toujours des besoins et des intérêts des enfants. Maubant et Roger (2014) l'ont expliqué ainsi :

En dépassant les murs de la classe, l'école nouvelle favorise un monde social protégé qui constitue le cadre des premiers apprentissages de l'enfant en prônant une éducation à la campagne, en mettant en valeur une éducation inspirée de Rousseau, l'Éducation nouvelle valorise la nature comme une nouvelle culture, une culture du sujet centrée sur les besoins et les intérêts de l'enfant. (*Ibid.*, p. 14)

Les différents courants de l'Éducation nouvelle se sont nourris au cours des années des réflexions de plusieurs philosophes, de l'analyse de plusieurs auteurs, et du questionnement de plusieurs pédagogues et chercheurs, aux idées et aux convictions variées et dont l'idée commune était le désir d'accorder une grande attention à l'enfant et à sa liberté ainsi que de comprendre ses capacités et ses besoins dans le processus de son apprentissage.

Nous apercevons tous ces courants comme les doigts d'une main, chacun formant un pilier de ce qu'on appelle l'Éducation nouvelle - ou devrions-nous dire les Éductions nouvelles - tout en reconnaissant la particularité de chacun. Les principaux points communs à tous ces courants demeurent certes : 1) la lutte contre l'éducation traditionnelle, contre l'éducation limitée aux livres « La manière dont l'École Active façonne les futurs membres de la société ne ressemble en rien à l'assimilation poursuivie par les procédés traditionnels » (Medici, 1934, p. 293) ; 2) le fait d'avoir placé

l'enfant au centre de leurs préoccupations, en respectant ses capacités, ses intérêts et ses besoins surtout ; et, 3) leur effort de développer l'enfant, ses qualités naturelles, son sens social et même moral.

Les penseurs que nous avons mentionnés ne font pas tous explicitement référence à la coéducation, et encore plus à la coéducation comme étant un principe éducatif et une pratique « d'éduquer avec » associant les professionnels de l'éducation, les enseignants et les non professionnels, les parents, telle qu'annoncée par les ÉPAQ. Toutefois plusieurs idées de ces penseurs peuvent être interprétées comme étant une porte d'entrée à la coéducation telle que perçue par les ÉPAQ et une occasion de la pratiquer. Rousseau, par exemple, pense que l'éducation ne se limite pas aux livres, et que toute expérience de la vie offre une opportunité d'apprentissage. Or, ces opportunités d'apprentissage ne peuvent se limiter à l'espace scolaire et être effectuées par l'intermédiaire d'un seul adulte, l'enseignant. Dans le même sens, Dewey a voulu ouvrir l'école à la vie sociale extérieure tout en reconnaissant l'importante interaction entre ces deux sphères afin d'élargir les tâches scolaires pour y inclure des tâches sociales offrant de la sorte des apprentissages plus larges. Il n'a pas parlé de coéducation, mais encore une fois cette ouverture à la vie sociale permet aux apprenants d'acquérir des apprentissages autres qu'académiques et permettent des interactions entre les enfants et les adultes autres que les enseignants.

Quant à Decroly, il a insisté à l'idée de considérer l'école comme une petite société mixte de quatre à dix-huit ans et il a accordé clairement une place aux parents, contrairement à Rousseau et à Dewey. Il a souligné l'importance que parents et enseignants et enfants travaillent ensemble et qu'ils participent au développement de l'école. Ferrière a introduit « la coéducation » dans les principes de son programme, mais la signification de cette coéducation est bien éloignée de celle annoncée au sein des écoles publiques alternatives : Ferrière évoque « la coéducation des sexes », « la mixité » ou l'éducation aux garçons et aux filles dans les mêmes classes qui sert « à préparer des mariages heureux et sains » alors que les principes clés des ÉPAQ comme nous le présenterons dans ce chapitre évoquent par la coéducation un mariage école-famille, une collaboration, un partenariat éducatif exigeant clairement une implication active des parents dans la vie scolaire des enfants à l'école et/ou en classe.

Freinet a, lui aussi, voulu ouvrir l'école à la société, et ce pour mener un changement social qui se fait, selon lui, dans et par l'école. Dans son approche, Freinet favorise l'entraide plutôt que la compétition, accentue un « je » au service du nous collectif et où les compétences de chacun sont au service de chaque individu. Ce changement voulu au plan social, politique et éducatif sous-entend non seulement la nécessité de l'implication des enseignants, mais aussi celle des parents même si Freinet ne l'a pas explicitement mentionnée.

Bien que la place des parents et la coéducation avec les parents n'aient pas été nommées clairement par tous ces penseurs, les changements voulus

dans l'éducation des enfants, les objectifs différents poursuivis ainsi que les moyens concrets proposés laissent une place aux parents à l'école pour l'éducation de leurs enfants.

1.4 Regard critique sur le mouvement des « Éducatrices nouvelles »

Pour conclure cette partie, il s'avère nécessaire de soulever quelques questionnements alimentés par les lectures des visions diversifiées exprimées au sein du mouvement des « Éducatrices nouvelles » :

A. Près d'un siècle s'étant écoulé, depuis la naissance de l'Éducatrice nouvelle, la question digne d'être soulevée est de se demander si elle l'est encore nouvelle aujourd'hui ? Si oui, pourquoi ? Malgré les préoccupations éducatives actuelles tels limiter le décrochage scolaire, assurer la réussite de tous, satisfaire les besoins des sociétés de plus en plus diversifiées, répondre aux exigences alarmantes de nos sociétés, lutter contre le racisme, combattre la violence croissante partout dans le monde, les changements concrets menés en Éducation sont timides et devraient interpeller les politiques éducatives à mener des réformes non seulement afin d'améliorer nos systèmes éducatifs et de répondre aux multiples préoccupations actuelles, mais surtout à s'intéresser à l'enfant comme un être humain, s'intéresser à l'enfance « centre de recherche et de développement de l'humanité » et non seulement comme objet de recherche. Ce qui nous amène à nous interroger sur les pourquoi que les écoles adoptant les idées des « Éducatrices nouvelles » sont encore nouvelles et

minoritaires dans plusieurs pays développés, à interroger les finalités de l'école à « comprendre cette permanente oscillation entre une éducation-instruction, une éducation formation, une éducation-socialisation et une éducation-qualification » (Maubant et Roger, 2014, p. 20) afin de combler ses maints besoins ;

B. Les courants sous-jacents à ce mouvement sont marginaux, même au XXI^e siècle et ils « ont toujours l'impression de devoir affronter une majorité hostile. » (Houssaye, 1999, p. 1). En lien avec les limites de visibilité de ces écoles, nous accentuons ce que Gutierrez (2006) a développé dans son article intitulé *Les limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles* où il a constaté le manque de transparence des pratiques éducatives et pédagogiques des écoles dites nouvelles, ou même la réinterprétation de quelques principes communs présentés dans le programme maximum et minimum de Ferrière. Cette réinterprétation a ouvert la porte à des compromis et à des exceptions. Si nous examinons les pratiques prescrites des écoles publiques alternatives au Québec telles que décrites par le RÉPAQ (<http://repaq.org/bibliotheque/documents-de-reflexion>), nous pouvons constater que le réseau affiche des principes fondateurs qui semblent unir toutes les écoles membres, notamment des principes de collaboration, de coéducation et de cogestion sans détailler ces propos laissant de la sorte une très grande marge de réinterprétation aux écoles membres pour traduire ces principes dans leurs pratiques ; Meirieu (2012) a souligné :

Le repliement sur «l'entre soi» reste, à cet égard, une des caractéristiques majeures de l'éducation nouvelle, de Winneken et ses écoles de Hambourg aux officines plus ou moins secrètes des écoles Steiner, en passant par la création - certes sous la contrainte ! - par Célestin Freinet d'une école privée ou la construction du réseau des écoles Montessori... (2012, p. 1)

À titre d'exemple, nous mentionnons le réseau des écoles Montessori, des Écoles Freinet, et le RÉPAQ au Québec qui, en restant sur leur propre territoire, n'entravent-ils pas le dialogue entre eux, et avec les autres écoles ? Ne nuisent-ils pas ainsi, à l'enrichissement de l'Éducation ? À cet égard, Perrenoud (1997) énonce que « Le mouvement d'éducation nouvelle n'est jamais aussi fort que lorsqu'il se mêle au système et investit dans les groupes où l'on débat des programmes, de la formation des enseignants, de l'évaluation, des devoirs » (*Ibid.*, p. 29). Au Québec, nous remarquons que les ÉPAQ font partie intégrante des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation au Québec. Elles doivent satisfaire les exigences du ministère de l'Éducation au Québec quant aux programmes, au contenu, quant à la formation des enseignants. Et, en même temps, les écoles publiques alternatives du Québec sont organisées et rassemblées dans un réseau, le RÉPAQ, ce qui fait que ces écoles doivent satisfaire d'un côté les exigences ministérielles et, de l'autre côté, les exigences du milieu alternatif ;

D. Une multitude des associations pédagogiques des écoles relevant de l'Éducation nouvelle (Les écoles Freinet, Amis de Freinet, Les écoles Montessori, John Dewey society, etc.) sont présentes dans le mouvement de

l'École Nouvelle. La question que pose Gutierrez (2011) et que nous partageons est si

La question de la concurrence entre ces associations pédagogiques ne se pose pas en tant que telle si l'on considère que chacune d'entre elles représente une orientation et, par là même, un champ d'études bien délimité, force est de constater qu'elles ne se sont pas toujours rangées sous la même bannière. » (Gutierrez, 2011, p. 112)

Ce constat peut contribuer à expliquer pourquoi ces mouvements ne sont pas réunis dans la même organisation.

E. Les sociétés actuelles valorisent la concurrence, voire les compétitions accrues à la place de la collaboration. Les écoles nouvelles semblent « un refuge contre les logiques de compétition et de pouvoir qui gouvernent nos sociétés » (*Ibid.*). Perrenoud (1997) souligne que plusieurs parents cherchant à se réfugier contre la logique de rivalité dans les écoles nouvelles négligent la raison fondamentale d'adhérer aux pédagogies nouvelles, celle de respecter l'enfant, un être humain à part entière, de respecter son rythme d'apprentissage, ses besoins et ses capacités ;

F. Actuellement, les écoles nouvelles sont invitées à se renouveler. Ce renouvellement doit viser aussi les outils pour ne pas « avoir une pédagogie réduite à ses outils » (Perrenoud, 1997, p. 30). Ces derniers restent des moyens qui doivent évoluer selon Perrenoud, « par l'évolution des technologies et des logiciels » (*Ibid.*), surtout que quelques enseignants œuvrant dans ces écoles sont beaucoup plus attachés aux moyens qu'aux intentions demeurent très

orthodoxes dans l'application des méthodes suggérées par les pédagogues de l'époque.

G. La révolution copernicienne qui consiste selon Claparède à modeler le programme autour de l'enfant et non l'inverse parce qu'« un être efficace ne peut être le satellite d'une logique qu'on a construite pour lui, en dehors de lui. Il lui faut, pour la faire sienne, en être lui-même le constructeur » (Hameline, 2000, p. 88). Comme l'explique Hameline (2000), Claparède a pris soin de bien distinguer « l'enfant simplement mobile, de l'enfant agité ou passant d'une activité à l'autre » (*Ibid.*). Or, respecter l'enfant, son rythme, ses besoins et ses intérêts ne veut pas dire une démission des éducateurs de leur rôle d'éducateur :

Les détracteurs crient à la facilité, à l'illusion de l'apprentissage comme en se jouant ». Ils dénoncent la démission des éducateurs, leur renoncement à l'effort, l'abandon de l'instruction systématique au profit de pseudo-centres d'intérêt occasionnels, fantastiques et désorganiseurs de la pensée. À lire Decroly, Ferrière, Claparède, Cousinet, Freinet : rien de tout cela dans leurs doctrines, au contraire. (Hameline, 2000, p. 88)

À cet égard, Charlot (1977) a énoncé que l'enfant peut expérimenter, mais « il ne découvrira jamais par lui-même le principe d'Archimède [...] et on risque fort de ne pas dépasser le stade de l'opinion » (*Ibid.*, p. 156). Il reproche à la pédagogie nouvelle « l'effacement du maître au profit du groupe d'enfants » qui a « pour conséquence de substituer la confrontation d'opinions à l'acquisition de connaissances vraies. » (*Ibid.*). Tout en défendant le principe

de la méthode active dans l'apprentissage, il faut selon Charlot (1999) accepter que certaines notions ne puissent être apprises par la découverte et l'expérimentation et nécessitent une transmission des connaissances par l'enseignant aux enfants. Ce qui remet en question le pouvoir de l'enseignant, un pouvoir dû à ses compétences et à son expérience.

H. Parlons de la formation des enseignants qui œuvrent dans les écoles dites nouvelles. Rappelons-nous qu'elle a été pointée par Lahimi (1997) et par Viatte *et al* (1953) comme étant l'élément déficient dans la mise en œuvre de l'Éducation nouvelle. Gutierrez (2011) a également souligné la nécessité d'entreprendre le chantier de la formation des enseignants à l'éducation nouvelle. Il a souligné que « les résistances du corps professoral au changement ont été à des divers degrés et à des périodes différentes, consécutives des freins à l'intégration des méthodes actives dans l'enseignement » Gutierrez, 2011, p. 118). Il est important de noter que les enseignants œuvrant dans les écoles publiques alternatives au Québec ont eu la même formation initiale que ceux travaillant dans le milieu régulier. Les nouveaux recrutés dans le milieu alternatif sont accompagnés, aidés et conseillés par un des enseignants les plus expérimentés de l'école ce qui exige du travail supplémentaire pour ceux qui le font et nous conduit à interroger cette formation « pratique » : est-elle suffisante pour former des maîtres qualifiés pour travailler dans ce milieu d'éducation alternative ? Et, encore plus

lorsqu'ils doivent collaborer, coéduquer et cogérer avec des parents qui ne sont, non plus, ni formés ni suffisamment informés sur cette coéducation ?

I. La place accordée à la coéducation : Les penseurs que nous avons mentionnés n'évoquent pas tous explicitement la coéducation et ils ne lui attribuent certainement pas la même signification. Rousseau, Dewey et Freinet insinuent une implication souhaitée des parents pour concrétiser les changements éducatifs voulus. Ferrière a souligné l'importance de la collaboration entre tous les intervenants sans préciser ni la forme de cette collaboration, ni les intervenants interpellés par cette collaboration. Quant à Decroly, il a souligné l'importance de l'implication de tous les acteurs concernés, soit les enseignants, les parents et les enfants, pour développer l'école. Ces penseurs ont voulu, tous, mener des changements en éducation et dans la façon de percevoir l'Enfant et l'Enfance, mais leurs objectifs ainsi que les méthodes déployées ne sont pas similaires, notamment au regard de coéducation ayant une signification autre que la mixité.

Le grand mérite de ces pionniers du mouvement des « Éducatrices nouvelles » est d'avoir accentué la nécessité, voire l'obligation de changer l'Éducation, de réformer les systèmes scolaires, de renouveler les pratiques et les méthodes pédagogiques.

Les pédagogies nouvelles tirent leur force et leur pertinence d'une révolte contre l'école-caserne, l'école-usine, l'école qui évalue avant d'enseigner, l'école où l'on se rend avec angoisse, où l'on travaille dans l'ennui et la souffrance, l'école où l'on est assujéti et

où l'on apprend la soumission plutôt que l'autonomie, l'école sélective, qui fabrique des échecs et des hiérarchies, l'école qui dénie le droit à l'erreur, à la différence, à la parole. (Perrenoud, 1997, p. 1)

De nos jours, l'Éducation nouvelle n'est pas exclusivement dans la zone idéologique. Elle enclenche une dynamique vivante de questionnement mettant en évidence l'articulation des théories et des pratiques pédagogiques dans plusieurs écoles :

Mus par des valeurs d'humanité et la vision d'une utopie où la conviction est que tout humain est capable d'apprendre, digne d'un égal intérêt [...], qu'enseigner c'est aussi éduquer et que l'on se doit de former des êtres libres, critiques et capables de coopération et de solidarité. (Neumayer et Vellas, 2009, p. 148)

Des questionnements continuent à alimenter les débats sur l'Éducation nouvelle, qui, dès son émergence a osé « sortir du cadre pour oser un autre regard sur enseigner et apprendre, éduquer et former » (*Ibid.*, p. 150). Des Éducatrices nouvelles, qui, actuellement, semblent avoir besoin d'une nouvelle énergie pour souffler le feu de l'Éducation nouvelle. « Éducation nouvelle pour un monde nouveau » (*Ibid.*, p. 7), un monde submergé par des enjeux politiques et sociaux considérables qui nécessitent une action des institutions, des chercheurs et des praticiens.

Nous venons de conclure la première partie de cette problématique dont le but a été de suivre, bien d'une manière limitée, le mouvement des « Éducatrices nouvelles », sa naissance, ses origines, les fondateurs, quelques figures représentatives de différents courants des éducatrices nouvelles, leurs

principes, leurs valeurs pédagogiques et leurs méthodes ainsi que le rôle qu'ils attribuent à l'éducateur dans le processus d'apprentissage. Rappelons-nous que ces penseurs et pédagogues ont été choisis et présentés ci - dessus non seulement parce que Le RÉPAQ y fait référence explicite, mais aussi parce que leurs idées et méthodes sont soulignées dans le fonctionnement et/ou les principes clés du RÉPAQ et des documents des écoles publiques alternatives.

En traçant l'origine de la coéducation, nous avons constaté que le terme est mentionné par Ferrière qui lui a consacré une place dans son programme. La signification que Ferrière a ce concept « éduquer ensemble les garçons et les filles » ou bien « mixité » n'est pas la signification que le RÉPAQ affiche dans ses principes et dans le fonctionnement des ÉPAQ. Rousseau, Dewey et Freinet ont laissé entendre une implication souhaitée des parents, Ferrière a souligné l'importance de la collaboration et Decroly a souligné explicitement l'importance de l'implication des enseignants, des parents et des enfants pour développer l'école.

2. LA NAISSANCE DU MOUVEMENT ALTERNATIF AU QUÉBEC

Le mouvement alternatif au Québec s'inscrit dans l'ensemble des mouvements qui ont proposé des alternatives scolaires, à la tête desquels se place le mouvement des « Éducatrices nouvelles » dont nous venons de présenter quelques - uns des principaux précurseurs qui ont critiqué sévèrement le système scolaire traditionnel et a suscité des réflexions éducatives ayant provoqué des changements dans la perception de l'éducation, de l'école, du

rôle de l'élève, de l'enseignant et des parents. Au Québec, ce sont André Paré, Claude Paquette et Charles Caouette qui ont exercé une telle influence.

La naissance du mouvement alternatif au Québec est marquée par plusieurs éléments que nous examinons. Nous présentons en premier lieu, les fondements sociopolitiques et sociopédagogiques qui ont teinté la société québécoise et ont engendré la naissance du mouvement alternatif au Québec, suivi des premiers pionniers, leurs principales idées qui ont contribué à la naissance et à l'évolution de l'école publique. Nous décrivons ensuite, la naissance du groupe œuvrant pour l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique (GOÉLAND) suivie de celle du réseau des écoles publiques alternatives au Québec (RÉPAQ).

2.1 Le contexte sociohistorique à l'origine de la création des écoles publiques alternatives au Québec

Pour comprendre le contexte sociopolitique et son impact sur le mouvement des écoles alternatives au Québec, nous prenons appui sur les rapports Parent (1965, 1966), du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ 1970, 2008-2010), du groupe C.O.P.I.E (1976) et également sur les études, peu nombreuses, effectuées sur les écoles alternatives québécoises.

Le Québec était, dans les années 1940, dominé par les valeurs cléricales qui s'étendaient jusque dans les écoles.

Ce procédé autoritaire et dogmatique consistant à désigner les seuls bons livres et à interdire la lecture de tous les autres, a certainement contribué à notre isolement intellectuel et au conservatisme en nous tenant à distance de l'effervescence littéraire et philosophique que connaissaient alors l'Europe et les États-Unis. (Sirois, 1997, p. 7)

C'est à cette période qualifiée par certains de *grande noirceur* que plusieurs mécontentements et contestations émergent et s'intensifient réclamant « la liberté, la créativité et la dénonciation du conservatisme » (Poulin, 2010, p. 4), voire du pouvoir de l'Église, menant de la sorte à la Révolution tranquille des années 1960 ainsi qu'également à l'émergence des idées novatrices en éducation :

C'est ainsi qu'à partir de 1964, le gouvernement libéral provincial, sous la gouverne de Jean Lesage, promulgue une série de lois nommée *La Grande Charte de l'éducation* et institue la commission royale d'enquête sur l'enseignement, appelée *Commission Parent*. (Poulin, 2010, p. 4)

En ce qui concerne l'enseignement primaire, le rapport Parent mène la réforme entre 1960 et 1970. Cette réforme soutient le développement d'une pédagogie active : « Quand nous prôtons l'école active, nous l'entendons au sens large [...] l'enfant est essentiellement un être actif et c'est par l'exercice que ces moyens se développent et que sa personnalité s'épanouit » (Rapport Parent, 1965, Tome II, p. 11). Cette réforme recommande le développement d'une pédagogie active centrée sur l'enfant tout en accentuant le rôle de l'enseignant : « Enseignement plus inductif que déductif, où le maître tend à devenir plus tôt un éveilleur et un guide qu'un distributeur de connaissances. » (*Ibid.*, p. 309)

Plusieurs changements au système d'éducation sont proposés, entre autres : la formation des enseignants, les programmes d'études, les manuels, les examens, le financement, et d'autres services offerts par l'école. Le rapport Parent a dressé un nouveau portrait du maître, de l'école et de l'enseignement afin que le système d'éducation québécois s'harmonise avec l'évolution du monde de l'éducation.

Nous retenons de plus deux rapports du CSÉ pour les besoins de ce travail, le rapport déposé en 1970 intitulé *L'activité éducative* et celui de 2008 à 2010, intitulé *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, parce qu'ils encouragent l'Éducation nouvelle surtout en ce qui concerne le rôle de l'enseignant et de l'élève, et qu'ils insistent sur l'importance de la collaboration entre les intervenants du milieu scolaire pour la réussite de l'élève. Des conceptions de l'élève, de l'enseignant et des contenus de l'apprentissage y sont énoncés. L'élève est vu comme ayant des capacités naturelles pour apprendre.

Le système scolaire [...] néglige d'éveiller et de libérer [...] il y a les ressources les plus précieuses et les plus fécondes de la créativité, avec ses dimensions les plus riches et les plus originales, les perceptions des sens, l'intuition, l'imagination inventive, le goût et les besoins de s'exprimer, l'authenticité, l'autonomie personnelle, l'attention à autrui. (CSÉ, 1970, p. 28)

En ce qui concerne l'enseignant, le rapport de (1970) accentue un rôle, celui d'accroître les ressources de l'élève. Dans ce contexte, le CSÉ croit à l'importance de développer chez l'élève une attitude favorisant un

apprentissage constant, une éducation permanente : « ce que l'étudiant doit apprendre, ce n'est pas un contenu définitif de connaissances ni telles habiletés particulières, c'est demeurer actif et mobile. » (*Ibid.*, p. 29)

La formation et le perfectionnement des enseignants pour les rendre compétents afin d'effectuer des interventions diversifiées, innovatrices, de répondre aux besoins diversifiés de chaque enfant et de respecter le rythme d'apprentissage de chacun demeurent une préoccupation.

L'apparition des programmes-cadres en 1970 place, selon Raby et Viola (2016), l'élève au centre du triangle pédagogique. Elles affirment que :

[...] issus du courant humaniste et des travaux du Carl Rogers (1961, 1969), les programmes-cadres visent à répondre aux besoins des élèves. Ainsi, on propose des orientations plutôt que des contenus, des démarches plutôt que des savoirs savants. (Raby et Sylvie, 2016, p. 5)

Dans le même sens, presque 40 ans plus tard, le rapport de 2008-2010 du CSÉ évoque les principaux enjeux et défis auxquels le système d'éducation devra faire face pour remplir son rôle. Le Conseil (CSÉ) insiste sur le fait que le système d'éducation devra répondre :

[...] aux besoins de chacun (chaque enfant) en ajustant et en adaptant les encadrements, l'organisation scolaire et les pratiques d'établissement ainsi que les pratiques pédagogiques, tout en préservant les exigences propres à chaque ordre ou secteur d'enseignement et en assurant la qualité de la formation. (CSÉ, 2008-2013, p. 2)

Bien que plusieurs changements administratifs et pédagogiques aient été mis en place au fil des années, la pédagogie traditionnelle demeure fort présente. L'innovation pédagogique reste mince, vu l'écart entre d'une part les idées, les principes et leur mise en pratique dans le réel et, d'autre part, la carence de dialogue entre les différents acteurs, ce qui constitue un obstacle au développement d'une pédagogie innovante. Comme le souligne Poulin (2010), « Un fossé entre l'idéologie du Rapport Parent et son application se creuse » (*Ibid.*, p. 5). Dans le même sens, Gosselin (1994) a pointé une contradiction entre les propos du Rapport Parent qui veut répondre « aux besoins de la société, particulièrement en effervescence à cette époque, si l'on se replace dans le contexte de l'après-guerre, du boom industriel et du *Baby-boom* québécois et permettre l'avènement d'une idéologie humaniste » (*Ibid.*, p. 89), et ce qui est concrètement modifié dans les écoles. Cette contradiction, cet écart entre le renouveau pédagogique prôné par les rapports et un certain immobilisme pédagogique a certes contribué à l'émergence du mouvement des écoles publiques alternatives au Québec.

2.2 Le groupe COPIE

Afin de retracer la naissance du mouvement alternatif québécois, il nous paraît primordial de mentionner le rôle du Conseil pour la prospective de l'innovation en Éducation franco-québécoise (COPIE), un groupe formé de cinq français et de six québécois. Ce conseil avait « pour mandat d'explorer les

avenues les plus nouvelles qui s'ouvrent en Occident en répertoriant les initiatives porteuses d'avenir. » (Gosselin, 1994, p. 133)

Pour le groupe COPIE, l'école « n'étant plus un lieu de préparation, l'école élémentaire peut devenir un lieu de développement » (Gosselin, 1994, p. 138). Dans ce contexte, un mouvement réclamant l'innovation pédagogique et cherchant un changement concret au sein des écoles s'instaure au Québec portant une ambition plus large en proposant une alternative au système régulier qualifié de rigide, notamment en impliquant élèves et parents dans le processus d'apprentissage.

Les premiers projets d'écoles innovatrices, qu'on appellera par la suite « alternatives », naissent au début des années 1970 dans un contexte de remise en question enthousiaste issue de la Révolution tranquille, mais aussi de profond désarroi. Celui-ci est provoqué par les attentes suscitées par l'esprit du Rapport Parent et l'incohérence entre les recommandations formulées par les membres de cette Commission et les actions entreprises par la suite dans le système scolaire public. (GOÉLAND, 1992, p. 1)

C'est dans un esprit d'innovation, mais aussi de recherche à combler des insatisfactions, des frustrations des parents et d'un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants que les premières écoles innovantes - dites par la suite alternatives-voient le jour.

2.3 Synthèse

En examinant l'histoire des écoles publiques alternatives québécoises, nous avons tenté de retracer le lien tant avec le contexte social qu'avec le système éducatif québécois. Les écoles publiques alternatives sont nées dans un contexte de contestation, de mécontentement face à l'écart entre ce qui est annoncé dans les différents rapports du Conseil supérieur de l'éducation, dans le Rapport Parent et ce qui est concrétisé dans le domaine éducatif. La volonté de rénover et d'innover l'éducation est alimentée par les idées de plusieurs penseurs et pionniers de l'Éducation nouvelle ainsi que par celles des pédagogues québécois, sans oublier le rôle primordial des enseignants et la volonté des parents dans l'ouverture des écoles publiques alternatives au Québec comme nous expliquerons dans le prochain chapitre dédié au cadre conceptuel.

2.4 Les initiateurs du mouvement alternatif au Québec : idées et influences

Parmi l'ensemble des pédagogues et praticiens qui ont joué un rôle primordial dans la mise en scène des écoles alternatives au Québec, nous soulignons plus spécifiquement la contribution d'André Paré (1977), de Claude Paquette (1979, 2005) et de Charles Caouette (1992), qui sont mentionnés dans les documentations du RÉPAQ (Réseau des écoles publiques alternatives au Québec) qui « ont façonné chacun à leur façon » la pensée en éducation (RÉPAQ, 2013, p. 3). Plusieurs écoles du réseau suivent les idées et principes

que Paré, Caouette et Paquette ont largement explicités dans leurs écrits et publications.

2.4.1 Paré : La pédagogie ouverte

Intéressé par les idées de Freinet, Paré a également creusé dans les pédagogies innovatrices. Il a publié en 1977 trois volumes, *Créativité et pédagogie ouverte*, qui ont été consultés et cités par le mouvement alternatif québécois. Il se focalise sur la personne, sur le travail sur soi avant de travailler sur les autres, d'où la nécessité de concentrer les efforts d'abord sur la formation des enseignants. Paré (1977) décrit ainsi la distinction entre pédagogie nouvelle et pédagogie traditionnelle :

Alors que la pédagogie classique réfléchissait en termes de rendement, d'acquisition et de contrôle, la pédagogie nouvelle a centré son attention sur des thèmes comme les suivants : le développement, la croissance individuelle, l'expression, le tâtonnement et la découverte, etc. (*Ibid.*, p. 41)

Cette comparaison entre la pédagogie classique et la pédagogie nouvelle vise certes à critiquer la pédagogie traditionnelle, mais également à accentuer l'importance de la découverte, de l'expérience et de l'expression dans le développement de chaque enfant. En développant les postulats et principes d'une pédagogie ouverte, Paré a précisé l'importance d'avoir une « structure d'ensemble qui, partant de nos principes, va permettre de dégager une conception de l'homme, de la connaissance et de l'apprentissage suffisamment pour pouvoir être opérationnalisée dans des gestes non

contradictaires » (*Ibid.*, p. 157). Paré a pris appui sur plusieurs écrits pour énoncer ses croyances et ses principes pédagogiques.

- a) Les enfants sont des humains ;
- b) Chaque personne est unique à sa naissance, mais aussi dans son développement : « L'uniformisation des traitements que l'on fait subir aux enfants à l'école est non seulement une impossibilité biologique et psychologique, mais une atteinte profonde à leur structure intérieure. » (*Ibid.*, p. 160) ;
- c) Aucune croissance n'est possible sans un engagement profond ;
- d) Les sentiments sont aussi importants que le savoir : selon Paré, l'être humain est une totalité. « Ses connaissances, ses sentiments sont indissociables. Ils ne sont que des aspects complémentaires de son être, de l'organisation intérieure et des modèles qu'il s'est fait de l'environnement. » (*Ibid.*, p. 163) ;
- e) La réalisation d'un être humain implique la liberté ;
- f) Notre tâche d'éducateur consiste à optimiser la croissance :

Il [le professeur] a comme rôle de rendre possible leur [les enfants] développement intégral, leur croissance optimale. C'est en partie grâce à son intervention qu'ils pourront réaliser des apprentissages importants. C'est grâce à sa présence que pourront être coordonnées les multiples opérations en jeu dans une classe [...]. L'éducateur est responsable de l'interaction entre l'enfant ou l'adulte qui apprend et l'environnement dans lequel il apprend. (*Ibid.*, p. 59)

L'éducateur est, selon Paré, un facilitateur, un responsable de l'organisation de l'environnement, de la préparation du matériel, de l'interaction enfant - adulte et enfant - environnement. Également, l'éducateur est responsable de sa propre croissance.

Le rôle du pédagogue sera essentiellement un rôle de « facilitation », c'est-à-dire un rôle qui consiste à rendre non seulement possible, mais plus facile cette interaction entre toutes

les composantes. L'éducateur joue un peu le rôle d'un catalyseur. C'est par lui qu'une réaction peut se produire. (*Ibid.*, p. 60)

Notons que Paré a souligné la nécessité de fournir aux enseignants œuvrant dans un milieu alternatif une formation adaptée afin de bien répondre aux exigences du milieu.

2.4.2 Claude Paquette : La pédagogie ouverte et interactive

Nous poursuivons avec la pédagogie ouverte et interactive, qui inspire également plusieurs écoles publiques alternatives au Québec. Cette pédagogie ouverte et interactive a pris naissance au tournant des années soixante-dix, et a remis en question la pédagogie traditionnelle, encore dominante à l'époque. Paquette, professeur à l'UQAM dans les années 1970 et auteur d'une vingtaine d'ouvrages, sur l'éducation, sur les valeurs sociales et sur le projet éducatif, etc. s'est particulièrement intéressé à l'enseignement individualisé. En 1979, Paquette définit la *pédagogie ouverte* comme suit :

Une pédagogie ouverte est centrée sur l'interaction qui existe dans une classe entre l'étudiant et l'environnement éducatif qui lui est proposé. De cette interaction se dégageront des liens significatifs pour l'étudiant qui lui permettront de déclencher son processus d'apprentissage. (Paquette, 1979, p. 2)

Dans ce virage de pédagogie ouverte, il y a l'émergence de la pédagogie interactive que Paquette considère comme :

Une pédagogie qui renonce à l'uniformisation et à la conformité. Elle cherche plutôt à cultiver l'unique et à proposer de multiples voies pour effectuer les apprentissages. (Paquette, 2005, p. 12)

Paquette explique que l'idée de « la réussite pour tous » ne peut être réalisable en adoptant un parcours unique à tous les élèves, mais elle est compatible avec une école qui multiplie les voies, qui invente une pédagogie plus interactive et qui découvre des pratiques pédagogiques misant sur l'initiative des élèves tout en reconnaissant la nécessaire intervention du personnel scolaire pour soutenir la démarche de l'élève. (www.claudepaquette.qc.ca)

La pédagogie ouverte et interactive refuse la conformité et l'uniformisation. Elle repose sur trois paires de valeurs explicites :

1. L'autonomie et l'interdépendance : En premier lieu, l'auteur a proposé une définition du terme « autonomie » de la façon suivante « comme la capacité d'utiliser ses ressources internes pour les mettre à profit dans le processus d'apprentissage » (Paquette, 2005, p. 63), et ce dans un environnement propice. Quant à l'interdépendance, elle se concrétise dans le quotidien, notamment « dans un système ouvert qui favorise la libre circulation des interactions. » (*Ibid.*, p. 65). Ainsi, la pédagogie ouverte se base sur une prise en charge personnelle tout en misant sur l'interaction avec les autres, et ce pour soutenir un enrichissement réciproque ;

2. La liberté et la responsabilisation : la liberté se concrétise « par la possibilité pour tout commettant de faire des choix importants » (*Ibid.*, p. 64). L'élève a la liberté de choisir (l'activité, la démarche, les outils, les membres de l'équipe, les objets d'évaluation, etc.), mais en même temps il doit assumer les conséquences de son choix ;

3. La démocratie et la participation : Paquette précise qu'il s'agit de « démocratie individuelle et participative ». La démocratie individuelle respecte les choix individuels de l'élève, alors que la démocratie participative est perçue lorsque « l'ensemble des membres de la classe (élèves et intervenants) a un droit de parole et de critique. » (*Ibid.*, p. 65)

Paquette défend lui aussi l'idée d'avoir un enseignement individualisé, et ce afin d'assurer la réussite de tous les élèves. En effet, il énonce que toute interaction avec l'environnement et toute expérimentation sont une source d'apprentissage nécessitant de l'élève l'utilisation de toutes ses propriétés. L'enseignant doit soutenir l'élève, le confronter à la réalité, lui proposer des structures de travail et créer l'environnement approprié à l'apprentissage.

2.4.3 Charles Caouette : *L'éducation joyeuse*

Connu comme fondateur avec Gaudet de l'école alternative Jonathan et coauteur de plusieurs articles et documents centrés sur l'éducation et plus particulièrement sur l'école alternative, c'est dans son livre intitulé *Si on parlait d'éducation*, publié en 1992, que Caouette a exposé sa vision de l'éducation, de l'apprentissage tout en se questionnant sur la fonction de l'école, de la relation de l'élève avec l'enseignant, avec son environnement et du rôle de l'école dans la réalisation d'un changement social. Il a proposé plusieurs définitions de l'éducation et du verbe éduquer qui expliquent bien sa vision et sa conception de l'éducation « Éduquer, c'est contribuer à faire des

êtres humains, des adultes ; c'est précisément construire une société. » (*Ibid.*, p. 29)

Plus loin dans le même ouvrage, il a également proposé une définition de l'alternative :

L'alternative ne se définit pas simplement comme une approche pédagogique différente, encore moins comme une variation sur le thème bien connu de l'enseignement magistral. Elle veut, au contraire, incarner une philosophie particulière de l'éducation en mettant l'accent sur une approche personnalisée. Intégrée dans une dynamique de socialisation, une telle approche se préoccupe surtout du cheminement de l'étudiant dans un contexte d'autoformation et d'auto développement [...] se lancer dans l'innovation et dans l'alternative, c'est tout simplement tenter de vivre un peu moins de contradictions internes et accepter de vivre un peu moins de conflits externes.

Être alternatif, cela veut dire surtout être cohérent par rapport à des valeurs, à des croyances, à des styles pédagogiques, à des styles de vie, à une conception de la société et à un projet de la société. (*Ibid.*, p. 170)

Ce souci de transformation de l'école et de la société et notamment le rôle de l'école pour y arriver demeure certes une préoccupation essentielle chez Caouette, qui n'a pas même hésité à critiquer les dirigeants du système éducatif au Québec :

Il est de plus en plus déconcertant de voir que le système scolaire est lui-même ballotté dans diverses directions. Ses dirigeants ne semblent avoir aucune vision globale, aucune philosophie cohérente de l'éducation et de la mission spécifique de l'école. Et cela tient tout particulièrement, semble-t-il, du fait que l'école n'a ou n'exprime aucun regard critique sur les changements actuels de la société, ni surtout ne fait aucune démarche prospective : quelle sorte d'avenir collectif devons-nous choisir et bâtir ensemble ? Quelle doit être la contribution spécifique de l'école au sein de

cette démarche prospective, en fonction du nouveau projet de société à élaborer et à réaliser ensemble. (Caouette, 2016, p. 27)

Il a de plus classé les nouveaux rapports sociaux dans une école alternative en quatre catégories : rapport professeur - étudiant ; rapport étudiant - étudiant, rapport avec le milieu, et rapport avec le savoir.

a. Le rapport professeur-étudiant : ce rapport traditionnel étudiant-professeur est modifié sans toutefois nier le pouvoir de l'enseignant, pouvoir dû à ses compétences, son expérience, à son statut. Caouette (1992) affirme que dans la pédagogie alternative « c'est le rapport de pouvoir qui est radicalement modifié, non pas l'intensité du pouvoir » (*Ibid.*, p. 176). L'auteur préfère parler de « relation éducative » (*Ibid.*), relation caractérisée par « le fait que le professeur mette le pouvoir dont il dispose réellement au service de la démarche d'apprentissage personnelle et autogérée de l'étudiant » (*Ibid.*). Donc, le professeur met ses compétences, son expérience au service de l'étudiant qui s'en sert selon ses propres objectifs, et ce d'une façon autonome, ce qui nécessite une acceptation de la part des professeurs œuvrant dans un milieu alternatif d'accepter d'être en formation continue.

b. Le rapport étudiant-étudiant est aussi mis au changement au sein du milieu alternatif. Ainsi, les principes traditionnels tels chacun pour soi, la compétition, l'échelle de l'évaluation, la répétition ennuyeuse perdent leur place selon Caouette en milieu alternatif, qui en critiquant les étudiants a voulu également critiquer le système scolaire québécois.

L'alternative pédagogique doit pourtant poursuivre ses efforts dans ce sens en amenant les étudiants, dans le cadre des projets précis, non seulement à s'approprier leur démarche éducative, mais aussi à assumer réellement la responsabilité d'être une ressource éducative pour les autres étudiants. [...] dramener chacun d'eux à se sentir personnellement responsable d'évaluer ses confrères et de leur faire part d'une façon honnête de son évaluation. (Caouette, 1992, p. 178)

c. Le rapport avec le milieu : Caouette critique le rapport de l'étudiant et des professeurs avec le milieu extérieur à l'école. Il les voit encloués entre les murs de l'école « coupés du monde, de la réalité et de la vie, déconnectés » (*Ibid.*, p. 179). Selon sa conception, l'étudiant doit être en contact avec le milieu non exclusivement pour le découvrir, mais également pour acquérir aussi des savoirs politiques, sociaux et culturels.

d. Selon Caouette, un tout nouveau rapport doit être tissé entre l'étudiant et le savoir. Il s'oppose au contenu prédéterminé et limité de la pédagogie traditionnelle, ce qui nécessite une modification dans les approches pédagogiques. La méthode magistrale n'a certainement plus sa place dans la pédagogie alternative qui doit aider

l'étudiant à apprendre à apprendre [...] à construire lui-même son propre savoir [...] à confronter directement l'étudiant à la réalité et vérifier le savoir plutôt que de lui faire acquérir des théories ou des grilles d'analyse qui l'amènent souvent à déformer la réalité pour qu'elle y corresponde, puis à voir le réel à travers ses propres déformations acquises. (Caouette, 1992, p. 180)

L'étudiant apprend à « observer la réalité, à l'analyser, à consulter des données scientifiques diversifiées et à construire son propre savoir. » (*Ibid.*). Il

affirme qu'il s'agit-dans l'éducation alternative - d'un enseignement personnalisé et non individualisé, en précisant que « personne » a un sens plus large et « inclut la dimension sociale de tout être humain » (*Ibid.*, p. 174). Caouette souligne que « ce n'est pas l'activité de l'enseignant qui est individualisé, c'est plutôt l'apprentissage, c'est-à-dire l'activité même de l'apprenant, l'activité intrinsèque de celui qui se transforme de l'intérieur. » (*Ibid.*, p. 173)

Caouette accentue l'approche personnalisée de l'apprentissage, en tant qu'une autoformation assistée par l'enseignant et par les pairs. Il s'oppose à toute forme de compétition entre les élèves et surtout à l'évaluation. Sa philosophie repose sur l'importance d'ouvrir l'école au milieu extérieur qui, lui aussi, permet l'acquisition des savoirs politiques, culturels et sociaux par les élèves. Quant à l'enseignant, il a, selon Caouette, un pouvoir dû à ses compétences et ses expériences, un pouvoir qu'il doit mettre à la disposition des élèves dans leur apprentissage en passant d'enseignant à pédagogue. Tout comme Paré, Caouette pense que l'enseignant doit accepter d'être en formation continue. Il se distingue de ses collègues par son désir, voire son idéal, de construire « une société idéale » (*Ibid.*, p. 185), « une nouvelle cité ». Il a non seulement critiqué le système scolaire québécois, mais il a détaillé les contradictions internes qui le dominent et a annoncé le besoin de le modifier « le changement est un processus de destruction créatrice » (*Ibid.*, p. 133) afin de limiter l'abandon scolaire, la démotivation, la violence à l'école en

accordant une importance à l'apprentissage plus qu'à l'enseignement, à l'humain et à la qualité de vie.

En somme, la cohérence entre les idées des trois pédagogues semble être fortement présente. Seule l'évaluation ne faisait pas l'unanimité entre nos trois pédagogues : pour Paré et Caouette l'évaluation n'est pas centrale, même inutile dans le milieu alternatif, alors que Paquette considère que l'évaluation est une partie intégrante et importante de l'apprentissage.

Nous présentons dans le tableau qui suit les principales idées des trois pédagogues Paré, Paquette et Caouette qui ont contribué à l'émergence et à la croissance des écoles publiques alternatives du Québec, et ce selon trois thématiques : les principes et valeurs pédagogiques, les méthodes déployées, le rôle de l'enseignant afin de mettre en lumière les points communs et les spécificités de chacun d'eux, et d'établir les liens avec l'objet de la présente étude, soit la coéducation entre les enseignantes et enseignants et les parents dans ces écoles.

Tableau 1
Synthèse : Les trois pédagogues québécois

	Principes et valeurs pédagogiques	Les méthodes déployées	Le rôle de l'enseignant
Paré : Pédagogie ouverte	La focalisation sur la personne La croissance individuelle prenant source dans un engagement personnel L'expression impliquant la liberté et l'autonomie Le tâtonnement, la découverte Les enfants sont des humains : libres, uniques et responsables Les sentiments sont aussi importants que les savoirs	Unir la psychanalyse et le bouddhisme Affirmer que l'environnement d'apprentissage n'est pas exclusif aux classes Ne donner aucune valeur à l'évaluation soi Partir des besoins de l'enfant Individualiser l'enseignement	Optimiser la croissance Faciliter Organiser l'environnement, le matériel Assurer une interaction adulte-enfant et enfant-environnement Respecter le rythme de chaque enfant
Paquette : Pédagogie ouverte et interactive	Un enseignement individualisé Une interaction avec son environnement Pas d'uniformisation ni de conformisme L'autonomie et l'interdépendance La liberté et la responsabilisation La démocratie et la participation	Se planifier sa journée (l'élève) Considérer l'apprentissage comme une prise de conscience, une interaction avec l'environnement Adopter une attitude de recherche-action Utiliser toutes les propriétés de l'organisme Considérer l'évaluation partie intégrante de l'apprentissage	Créer un environnement favorable à l'apprentissage Soutenir l'élève Provoquer des situations d'apprentissage Proposer des structures de travail Effectuer des interventions
Caouette : Éducation joyeuse	L'accent sur une approche personnalisée L'autoformation assistée par le professeur et par les pairs L'harmonie entre principes, valeurs et les concrétisations	<i>Considérer l'élève est une ressource pour ses pairs</i> <i>Énoncer une absence de la compétition, de l'évaluation</i> <i>Être en contact avec son environnement extérieur « à l'école pour acquérir des savoirs politiques, sociaux et culturels »</i> Observer la réalité Analyser Consulter plusieurs sources scientifiques Se confronter à la réalité	Reconnaître le pouvoir de l'enseignant : pouvoir dû à ses compétences, son expérience et son statut Avoir une relation prof-étudiant éducative Assurer un apprentissage personnalisé et autogéré par l'élève Être en processus de formation continue Confronter l'étudiant à la réalité

Les principes et valeurs pédagogiques concordent entre les trois pédagogues. Ils mettent l'accent sur un enseignement personnalisé qui prend en considération les intérêts et les besoins de chaque enfant. Caouette est le seul qui a proposé une définition de l'école alternative en ouvrant ses portes vers la société. Paquette et Paré défendent également l'ouverture à l'environnement alors que la forte conviction de Caouette de pouvoir effectuer un changement social avec et par l'école l'a conduit à proposer de permettre aux enfants d'acquérir des savoirs politiques, sociaux et culturels afin de pouvoir s'exprimer librement, de penser librement et de critiquer les enjeux politiques et sociaux de la société québécoise. Cette liberté d'expression est aussi défendue par Paquette et Paré.

Quant à l'évaluation, Paquette la considère comme primordiale dans le processus d'apprentissage tandis que Paré et Caouette n'y attribuent aucune importance dans une école alternative.

L'enseignant doit, en respectant le rythme de l'enfant, selon les trois pédagogues faciliter, organiser le matériel nécessaire, créer un environnement favorable à l'apprentissage, provoquer des situations d'interaction et d'apprentissage. Soulignons que les trois pédagogues québécois n'ont pas évoqué d'une façon explicite le rôle des parents dans l'éducation de leur enfant à l'école. Ils n'ont pas explicitement proposé la coéducation entre enseignants et parents dans les écoles publiques alternatives. Toutefois nous pouvons induire cette coéducation, et ce dans les méthodes qu'ils suggèrent pour concrétiser leurs approches pédagogiques. Paré, Paquette et Caouette ont tous les trois souligné l'ouverture à l'environnement extérieur et l'importance d'une interaction avec la

société, avec d'autres adultes que l'enseignant permettant de la sorte à l'enfant des apprentissages politiques, sociaux et culturels. Caouette a même parlé, de façon implicite, de la coéducation entre les enfants « l'élève est une ressource pour ses pairs ». Bien que ces trois pédagogues ne décrivent pas explicitement le rôle éducatif des parents au sein des écoles alternatives, une continuité entre leur pensée et les principes clés du RÉPAQ et qu'il faut voir si leurs objectifs éducatifs se traduisent dans l'opérationnalisation de la coéducation au sein des ÉPA.

2.5 La naissance du groupe œuvrant pour l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique, Le G.O.É.L.A.N.D., et du Réseau des écoles publiques alternatives au Québec, Le RÉPAQ

Nous ne pouvons parler de l'école alternative québécoise sans présenter un aperçu de la naissance du groupe œuvrant pour l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique (G.O.É.L.A.N.D., 1992) de ses buts et de sa transformation en Réseau des écoles publiques alternatives au Québec (RÉPAQ) en 2002. Précisons tout d'abord, que la première école alternative a ouvert ses portes en 1955 ouvrant le chemin à d'autres écoles alternatives ; depuis, une quarantaine d'autres écoles alternatives se sont ajoutées. C'est en 1981 que les enseignantes et enseignants des écoles alternatives isolés, marginalisés, ont décidé de se regrouper avec les autres intervenantes et intervenants, dont les parents, les directeurs et/directrices et les différents partisans et partisanes du milieu scolaire, afin de réunir leurs voix et de se donner ensemble des moyens communs dans un groupe œuvrant pour l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique (G.O.É.L.A.N.D.). En 2002, le réseau des écoles alternatives au Québec (RÉPAQ) fut créé et fit suite au G.O.É.L.A.N.D. Les objectifs du RÉPAQ (2013) sont :

- Représenter les écoles publiques alternatives auprès du MEQ, des commissions scolaires, des médias et du public en général.
- Entretenir un réseau d'information efficace entre tous ceux qui s'identifient à l'alternative en éducation.
- Soutenir la création de nouvelles écoles alternatives.
- Organiser des événements rassembleurs.
- Recevoir des dons, legs et autres contributions de même nature, en argent, en valeurs mobilières ou immobilières. (RÉPAQ, 2013, <http://repaq.org/le-repaq/mission>)

L'évolution du contexte sociopolitique notamment le refus de la dominance des valeurs cléricales, la critique d'un système éducatif traditionnel et uniforme, le besoin de changer les pratiques d'enseignement et la façon de voir l'élève, et finalement, mais non exclusivement, les idées novatrices portées par le vent de l'Éducation nouvelle en Europe et aux États-Unis ont contribué à la naissance et à l'évolution des écoles publiques alternatives au Québec.

2.6 Qu'est-ce qu'une école publique alternative au Québec ?

Les écoles alternatives sont des écoles publiques faisant partie des commissions scolaires et réparties sur le territoire québécois. Le RÉPAQ regroupe l'ensemble des acteurs de l'école alternative au Québec. Par ailleurs, très peu de recherches ont visé les écoles publiques alternatives au Québec. Alors, pour comprendre ce qu'est qu'une école publique alternative au Québec, nous avons pris appui sur les écrits du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1985), sur les textes de Meirieu et Mayon, ainsi que ceux de Caouette (1992) et sur les textes officiels du RÉPAQ (2008, 2013).

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 1985) propose la définition suivante de l'école alternative :

Une école publique innovatrice qui, en raison de son orientation et des moyens qu'elle met en œuvre, offre une approche et des services éducatifs notablement différents de ceux des autres écoles publiques. » (p. 1)

Meirieu souligne la nécessité de préciser « alternatif à quoi? ». Il énonce « De toute évidence, alternative à une certaine représentation de l'école publique qui serait incapable de répondre aux aspirations des familles et aux besoins des élèves » (Meirieu et Wagnon, 2018, p. 1). Wagnon a également défini la pédagogie alternative ainsi : «... le terme annonce une autre façon d'éduquer d'enseigner, de comprendre les apprentissages, les relations humaines, pour repenser notre société (Wagnon, 2018, p. 1). Caouette, quant à lui, a proposé la définition suivante :

L'alternative veut [...] incarner une philosophie particulière de l'éducation en mettant l'accent sur une approche personnalisée. Intégrée dans une dynamique de socialisation, une telle approche se préoccupe surtout du cheminement de l'étudiant dans un contexte d'autoformation et d'auto développement. (Caouette, 1992, p. 170)

À ces diverses définitions, nous devons évidemment ajouter ce qui est écrit dans les textes officiels du RÉPAQ en lien avec leur conception de ce qu'est une école alternative.

Dans un esprit d'ouverture à l'innovation et en s'inspirant de plusieurs courants en éducation, l'école publique alternative a pour mission d'offrir au jeune un environnement adapté à ses besoins et à ses intérêts. Une équipe éducative composée d'élèves, de parents, du personnel enseignant et non enseignant, l'accompagne, pour un

développement global, dans la définition de son identité par le choix de ses propres objectifs d'apprentissage. (RÉPAQ, 2012, p. 4)

En 2013, Le RÉPAQ propose la définition suivante sous la rubrique « la différence alternative » de son site web :

Les écoles alternatives sont des écoles publiques intégrées aux commissions scolaires du Québec. Leur pédagogie est centrée sur une démarche d'apprentissage personnelle de l'élève, dont elles visent le développement global.

L'école alternative est un milieu éducatif dynamique, prônant une approche participative, communautaire et humaniste dans laquelle chaque intervenant (équipe de direction, enseignants, parents) joue un rôle actif dans l'épanouissement de l'élève.

Tout en respectant les objectifs du programme de formation de l'école québécoise du MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), l'école alternative offre un cadre éducatif visant à s'adapter aux besoins individuels des élèves.

(<http://repaq.org/la-difference-alternative/portrait/>)

Ces extraits permettent de constater que même si elle opte pour une pédagogie centrée sur l'apprentissage personnel de l'enfant, l'école publique alternative québécoise fait place à cet « esprit communautaire » jugé indispensable par Wagnon, (2018, p. 7), en identifiant les parents comme intervenants membres de l'équipe éducative, ouvrant ainsi ses portes aux parents coéducateurs.

En résumé, l'école publique alternative est une école publique qui s'inspire de plusieurs courants en éducation et qui utilise des approches éducatives différentes des autres écoles publiques, des approches orientées vers l'enfant en respectant son rythme, ses capacités, ses intérêts et ses besoins. L'école alternative vise un développement global de l'enfant, en étant accompagné par une équipe formée des parents, du personnel enseignant et non enseignant. L'école publique

alternative est une école qui est fondée sur l'implication des parents comme cogestionnaires, mais surtout comme coéducateurs. Ils sont invités selon le RÉPAQ à coéduquer avec les enseignants à l'école et/ou en classe leur enfant ainsi que les autres enfants de l'école.

2.7 Le fonctionnement et les principes fondateurs de l'école publique alternative au Québec selon le RÉPAQ

Actuellement, il existe 43 écoles alternatives dont 38 sont des écoles primaires et 5 des écoles secondaires. Soulignons qu'une dizaine d'écoles ont ouvert leurs portes ces dernières années. Cet appétit pour les écoles publiques alternatives au Québec traduit « le désir chez les parents d'avoir une éducation scolaire qui corresponde au choix de la famille, à son identité sociologique et idéologique » (Meirieu et Wagnon, 2018, p. 2). Il est nécessaire de préciser que les ÉPAQ sont initiées par des parents et/ou des enseignants-parents. Dans le même sens, Piraud-Rouet (2010) mentionne qu'une centaine d'écoles en France ont été créées à l'initiative de parents, qui ne se retrouvaient pas dans les valeurs ou le mode de fonctionnement des écoles classiques, publiques ou privées » (*Ibid.*, p. 77). Brabant (2003), évoque également l'offre éducative que proposent les écoles publiques et privées ne satisfait pas les attentes de toutes les familles. À cet égard, le RÉPAQ met à la disposition des intéressés à la création d'une école publique alternative un guide de création et de démarrage en expliquant les différentes étapes à suivre tout en précisant que « l'école alternative est ouverte à tous les enfants, mais elle n'est pas faite à tous les parents » (RÉPAQ, 2006, s.p.). Les parents créateurs d'une école alternative devront préciser les couleurs pédagogiques de l'école alternative, déterminer les valeurs et les objectifs, assurer

le respect du programme du MELS, indiquer le rôle de l'équipe-école et celui des parents coéducateurs et cogestionnaires et identifier les conditions d'adhésion des familles.

Dans un contexte néo-libéral, où l'école « est devenue une offre d'éducation et de formation en réponse à une demande sociale dans un marché marqué par les valeurs d'efficacité, de performance, de mobilité, d'intérêts et d'individualisme » (Pachod, dans Gohier et Fabre, 2015, p. 27-46) plusieurs questions se posent. Les parents qui choisissent les écoles alternatives pour leur enfant sont-ils des parents consommateurs qui considèrent qu'ils ont le droit de choisir l'école-entreprise qui convient pour leur enfant? Ou bien au contraire, profitent-ils de leur pouvoir de choisir une école qui comble un certain manque de valeurs de moins en moins présentes dans notre société, tels la collaboration, l'entraide, le partage, l'empathie, l'intérêt à l'humain comme être et non pas comme objet de consommation? Nous y ajoutons la question que pose Wagnon (2018) sur les écoles alternatives en se demandant « sont-elles un moyen de contournement de l'enseignement public par la marge ou au contraire un aiguillon pour rénover de l'extérieur comme de l'intérieur l'enseignement public ? » (*Ibid.*, p. 18)

Une des raisons de choisir l'école alternative demeure certes de repenser la conception de l'enfant ainsi que les méthodes d'apprentissage, et de chercher une certaine cohérence entre éducation et valeurs familiales et milieu scolaire. Au-delà de cette logique, cet appétit des parents pour les écoles alternatives en contexte québécois ne serait-il pas un rejet des écoles traditionnelles qui ne répondent pas

aux attentes de ces parents, et une réclamation des droits de familialisme pédagogique ?

Les écoles publiques alternatives privilégient la collaboration, la coéducation et la cogestion tout en permettant une grande liberté dans la mise en pratique des principes prescrits. C'est pourquoi il semble exister des divergences en lien avec la place des parents au sein de ces écoles. Ceci nous conduit à nous demander si ces divergences reflètent des conceptions différentes de la coéducation et du rôle des parents ou si elles sont simplement des modalités d'application différentes. Nous voulons comprendre les pratiques de coéducation entre enseignants et parents dans des écoles publiques alternatives membres du RÉPAQ ayant des approches pédagogiques différentes.

Décrypter la documentation de ces écoles (historique, description de l'approche pédagogique, tous les documents figurant sur le site web de chaque école), nous a permis d'examiner la pédagogie adoptée par chaque école, ses principes et ses pratiques prescrites et nous sommes parvenus à une classification, englobant toutes les écoles publiques alternatives au Québec faisant partie du RÉPAQ. Cette classification met en évidence neuf catégories, définies selon l'approche pédagogique adoptée par chacune de ces écoles : quinze écoles alternatives (faisant référence directe aux principes et au fonctionnement annoncés du RÉPAQ) ; sept écoles adoptant la pédagogie par projet ; neuf écoles adoptant la pédagogie Freinet ; deux écoles adoptant la pédagogie ouverte (Paré) ; deux écoles adoptant la pédagogie ouverte et interactive (Paquette) ; une école adoptant l'autoformation assistée ; une école adoptant une pédagogie humaniste ; une école

ayant un programme traditionnel avec une approche novatrice ; et quatre écoles que nous avons regroupées sous une catégorie *Autre* car nous n'avons trouvé dans la documentation de ces écoles ni sur leur site aucune information divulguant leur « pédagogie alternative ».

Comme le souligne Pallascio et Beaudry (2000), l'école alternative « doit démontrer beaucoup de souplesse dans son organisation interne » (*Ibid.*, p. 154), où chacun des intervenantes et intervenants contribue au bon fonctionnement de l'école. Le portrait du fonctionnement des écoles alternatives québécoises se résume ainsi :

- a. Admission : « l'école alternative n'impose aucun critère de sélection des élèves » (RÉPAQ, 2005, p. 2). Cependant, certaines écoles prévoient des rencontres d'information, des questionnaires et/ou des entrevues avec les parents et l'élève afin de s'assurer que les parents adhèrent aux valeurs et au fonctionnement de l'école ;
- b. Groupe multiâge : L'école alternative privilégie la formation des groupes multiâge afin de respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève et de diminuer la compétition entre les élèves ;
- c. Les activités : les activités à l'école alternative se répartissent en trois groupes : le projet personnel, l'activité ouverte et l'atelier. Le projet personnel est « l'activité principale dans les écoles alternatives » (RÉPAQ, 2005, p. 3). Il intègre plusieurs domaines d'apprentissage. Un ou plusieurs élèves réalisent le

projet personnel de manière à répondre à leurs besoins et leurs intérêts. Ainsi, après avoir choisi le sujet du projet, l'élève définit les étapes à suivre : la planification, la réalisation, la présentation et l'évaluation. L'activité ouverte peut être proposée par l'enseignant, l'élève ou le parent. Elle s'intéresse à une thématique réelle (ex. : la pollution) ou imaginaire (ex. : rencontre d'une sorcière, du père Noël, etc.) que l'élève doit développer en se référant au matériel mis à sa disposition, soit l'internet, les livres, les revues, le bricolage ou autres, et ce selon l'angle qu'il choisit. L'atelier réunit un petit groupe d'élèves afin d'atteindre des objectifs bien déterminés (autonomie dans le choix du sujet, du matériel, informations pertinentes, partage des informations recueillies, etc.). L'atelier peut être animé par l'enseignant, le parent, ou l'élève afin de s'approprier des savoirs significatifs liés au vécu ou aux besoins de l'élève.

- d. La planification quotidienne : « les élèves sont invités à planifier leur horaire au début de chaque journée ou au début de chaque semaine » (*Ibid.*, 2005, p. 3). L'horaire, fixé par l'élève, lui permet de déterminer comment il arrivera à atteindre les buts fixés chaque semaine ;
- e. L'aménagement des classes change continuellement au gré des besoins et/ou des exigences des projets personnels ;
- f. L'évaluation : il y a deux sortes d'évaluation : l'évaluation formative faite par l'élève, l'enseignant, le parent et les pairs ; et l'évaluation par compétence faite par l'enseignant ;

g. La recherche : L'école alternative est en recherche permanente de nouvelles méthodes qui peuvent améliorer l'éducation. De même, l'école alternative se met en communauté d'apprentissage afin de partager les meilleures pratiques ainsi que les pratiques les moins réussies, et ce lors des rencontres mensuelles organisées par le RÉPAQ pour les écoles membres.

Nous avons réuni dans le tableau qui suit, les principes affichés selon l'année de leur parution, et ce pour accentuer les modifications apportées.

Tableau 2
L'évolution des principes fondateurs de l'école publique alternative au Québec selon les documentations du RÉPAQ de 2005 à 2013

RÉPAQ (2004-2005) 10 Principes clés	RÉPAQ (2005) 10 Principes clés	RÉPAQ (2013) 17 Conditions
1. L'atteinte du bonheur dans la pleine mesure des talents de l'enfant	1. L'école publique alternative constitue une communauté d'appartenance [...] accessible à tous les parents, les enseignants et les directions qui adhèrent aux valeurs et idéales de son projet éducatif	1. Un milieu de vie créatif, responsable et ouvert sur le monde 2. Une place prépondérante accordée à l'élève dans sa démarche d'apprentissage
2. Vive les différences individuelles et le fonctionnement du groupe dans l'école	2. La réussite d'un élève tient à l'atteinte de sa pleine mesure voire à son dépassement, tant à la maison qu'à l'école.	3. Une vision globale du développement de nos élèves 4. Une évaluation multipartite, continue et rigoureuse
3. La coéducation	3. L'élève exploite ses différences individuelles, ses forces ou ses faiblesses, tout en contribuant à la communauté éducative	5. Une relation de réciprocité entre les enseignants et les élèves
4. La gestion et l'imputabilité collectives	4. L'intervention éducative des enseignants et des parents s'exerce autour du projet de l'élève	6. Des parents coéducateurs
5. La motivation au travail	5. L'intervention éducative des enseignants et des parents mise sur le goût d'apprendre et les intérêts personnels de l'élève	7. Des groupes d'âges multiples
6. Le programme du ministère de l'Éducation et la valeur ajoutée	6. L'intervention éducative des enseignants et des parents prépare l'élève à jouer un rôle actif dans une société	8. Une équipe enseignante solidaire, qui travaille en toute collégialité
7. Les enseignants forment une équipe qui agit comme ressource et guide de l'élève dans sa formation.	7. Parents, enseignants et élèves forment une communauté d'apprentissage dans un esprit de coéducation.	9. Des enseignants et des directions en formation continue 10. Une mobilisation pour l'innovation et le développement
8. Une école publique et accessible	8. Les enseignants forment une équipe qui agit comme ressource et guide de l'élève	11. Une adhésion des familles aux valeurs de l'école alternative
9. Un lieu de recherche et de développement	9. Direction, personnel, parents et élèves cogèrent l'école comme une communauté de vie	12. Une direction d'école qui adhère aux valeurs et fondements du mouvement des écoles alternatives
10. Un projet de société démocratique	10. L'école publique alternative constitue une communauté de recherche et de développement formée d'élèves, d'enseignants, de parents et d'une direction.	13. Un droit de regard sur la sélection de la direction et du personnel enseignant 14. Une grande importance accordée à la prise de parole de l'élève, à l'écoute des autres et à sa participation à l'organisation de la vie de l'école
		15. Des parents qui s'impliquent activement dans la vie de l'école
		16. Une école en cogestion
		17. Un espace physique propice à l'application du projet éducatif

Une lecture attentive des principes (2004-2005, 2005) nous permet d'en faire ressortir plusieurs qui touchent au rôle des parents : « former une équipe », « communauté d'appartenance », « communauté éducative », « communauté d'apprentissage », « intervention éducative des enseignants et des parents », « parents coéducateurs », « esprit de coéducation », « partenaires », « implication des parents », « éduquer ensemble », « cogérer l'école », « éduquer ensemble », etc. Ces principes brossent un portrait des pratiques prescrites de l'école publique alternative révélant une différence par rapport à d'autres écoles, notamment en plaçant l'enfant au centre de ces préoccupations, en l'amenant à être actif, impliqué et responsable de son apprentissage et en exigeant la collaboration de tous les intervenants - direction, parents, enseignants - pour assurer le développement de l'enfant tout en respectant son rythme et ses besoins.

Quant aux conditions proposées en 2013, elles mettent aussi en évidence la coéducation entre le personnel enseignant et les parents des écoles publiques alternatives. Nous y trouvons abondamment des termes qui l'accentuent comme « communauté d'appartenance », « coéducation », « communauté éducative », « gestion collective », « intervention éducative des enseignants et des parents », « évaluation multipartite », « parents coéducateurs », « esprit de coéducation », « direction, personnel, parents et élèves cogèrent », « communauté de recherche et de développement ». Ainsi, il semble que la coéducation, objet de la présente recherche, occupe une place

fondamentale dans les principes de ces écoles selon les pratiques collectives affichées.

L'analyse des textes officiels du réseau des écoles publiques alternatives au Québec (RÉPAQ) dévoile une abondance d'utilisation des mots tels que « parents coéducateurs, coéduquer ensemble, coéducation, communauté d'apprentissage, esprit de coéducation, etc. ». La coéducation semble fortement ancrée et adoptée au sein des écoles alternatives au Québec au moins en théorie. Le terme coéducation ressort des principes affichés du RÉPAQ. Dans un document intitulé *qu'est-ce qu'une école alternative au Québec en 2004-2005*, le RÉPAQ explique, que la coéducation constitue un principe fondamental :

La coéducation : Nous cherchons à développer et à maintenir le même genre d'équilibre dynamique entre les deux partenaires dans l'éducation de nos enfants : parents et enseignants. Ils ont chacun leur rôle, mais ils collaborent étroitement pour assurer l'épanouissement de cet enfant qu'ils éduquent ensemble parmi toutes les sortes de collaboration possible, en voici quelques exemples : un coup de téléphone ou de courriel de part et d'autre, la participation de parents et d'enseignants au comité des admissions ; un atelier donné par un parent informaticien ou bricoleur et qui fait que les élèves sont éduqués par plusieurs autres parents en plus des leurs. Chaque jour d'école, les élèves, les enseignants et les parents sont donc en communauté d'apprentissage. (RÉPAQ, 2004-2005, p. 1)

Dans un autre document de 2008, le RÉPAQ précise :

Le préfixe « co » signifie « avec » par conséquent, la coéducation commande une grande complicité entre les enseignants et les parents et un niveau d'implication élevée de ceux-ci envers le jeune. Les activités sont destinées à développer

les connaissances, le savoir-faire, les valeurs morales et la compréhension requise dans toutes les situations de vie. (RÉPAQ, 2008, p. 1)

Selon les sites internet des écoles, la coéducation se traduit par la participation des parents à l'école, leur participation aux différents comités de l'école, leur implication, leur présence en classe, l'animation des ateliers, le « partage des expertises », la participation aux différentes activités et sorties. Plusieurs écoles ont déterminé un nombre minimal d'implications parentales à l'école variant de 10 à 20 heures par année.

Tableau 3
Synthèse : La coéducation selon les textes officiels du RÉPAQ

Définition de la coéducation	Conditions de mise en pratique	Instruments de coéducation	Effets de la coéducation
Coéduquer c'est collaborer ensemble, pour éduquer ensemble les enfants Coéduquer est cogérer	<ul style="list-style-type: none"> Établir une communication claire et précise Maintenir un équilibre entre parents et enseignants Respecter le rôle de chacun des deux partenaires : enseignants et parents Partager les enfants Simplifier comme parent à l'école de 10 à 20 heures par année Reconnaître le rôle éducatif des enseignants et des parents 	<ul style="list-style-type: none"> La communication (téléphone, courriel, de vive voix) Participer aux comités Offrir des ateliers Présence des parents à l'école Présence des parents en classe Participation aux différentes activités L'accompagnement pédagogique de l'enfant à la maison Le journal de classe ou de l'école L'évaluation tripartite 	Effets positifs sur le développement intégral de l'enfant

Il est important de souligner que la coéducation dans les ÉPAQ est souvent associée à d'autres concepts tels que la collaboration, la cogestion, la coévaluation, le partenariat, l'implication, l'engagement. Nous examinerons les liens entre ces concepts et la coéducation dans le chapitre suivant.

3. SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE : MISE EN PARALLÈLE ENTRE LES ÉDUCTIONS NOUVELLES ET LES ÉCOLES PUBLIQUES ALTERNATIVES AU QUÉBEC : INSPIRATION, PARENTÉ ET SPÉCIFICITÉS

Le mouvement des « Éductions nouvelles », les méthodes et instruments, les principes de ses différents courants et les idées pédagogiques de plusieurs de ses penseurs ont, sans doute, grandement influencé et inspiré les écoles publiques alternatives au Québec. En effet, nous avons pu détecter une parenté unissant ces deux mouvements. Nous allons dans les pages suivantes souligner ces proximités idéologiques et pédagogiques.

a. L'Éducation nouvelle à identités multiples : Le mouvement des « Éductions nouvelles » réunit des éducations nouvelles qui se rapprochent et se distinguent sur plusieurs points ; également le RÉPAQ chapeaute toutes les écoles publiques alternatives au Québec sous le toit des mêmes principes clés, soit le multiâge, la gestion et l'imputabilité collectives, la coéducation, la coévaluation et l'évaluation multipartite, etc., tout en étant conscient de la particularité de chaque école et en laissant une grande marge de manœuvre pour la mise en œuvre de ces principes à chaque école. À titre d'exemple, même si la coéducation est annoncée comme l'un des principes clés du

RÉPAQ et que sa mise en œuvre suppose l'implication active des parents, dans certaines écoles les parents coéducateurs ne peuvent être dans la salle de classe avec l'enseignant en aucun cas, alors que dans d'autres les parents coéducateurs peuvent gérer la classe, seuls, ou assister l'enseignant dans sa tâche ;

b. Un laboratoire de recherche : Parmi les trente points qui résument la vision de Ferrière de l'école nouvelle, nous soulignons celui qui considère l'école nouvelle comme un laboratoire de pédagogie pratique. C'est un élément fondamental que le RÉPAQ a également affiché en 2004 en disant : « Un lieu de recherche et de développement : l'école alternative est un laboratoire de création et d'initiative. Elle est un lieu de recherche et de développement qui se vit dans un environnement de coopération et de partage plutôt que de compétition. » (RÉPAQ, 2004-2005, p. 2) ; une coopération entre le personnel enseignant et les parents pour éduquer ensemble les enfants et un partage allant du partage des informations, au partage des expériences réussies et moins réussies avec tous les intervenants.

c. Le rôle transformé de l'enseignant : Ce rôle qui est remis en question par plusieurs figures représentatives du mouvement des « Éducatrices nouvelles », dont Rousseau et Freinet. D'après Rousseau, le rôle de l'éducateur consiste à créer les conditions favorables à l'apprentissage de l'enfant et à l'aider à écarter les obstacles, permettant de la sorte son développement : « En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ;

il sera premièrement homme » (Rousseau, 1766, p. 42). Quant à Freinet, il affirme que l'enseignant n'est pas le détenteur d'une autorité absolue « le maître ne fait plus cours, ce cours - là n'est plus cours, il apprend à apprendre ; les structures valent pour le maître, il imprègne, et au moment opportun, il instruit. » (Lahimi, 1997, p. 132). Le rôle de l'enseignant dans les écoles publiques alternatives est encore défini comme suit :

Il accepte d'être en formation continue [...]. Il agit comme un guide auprès des enfants. Il se soucie du développement intégral de chacun d'eux en leur assurant une attention particulière. Il favorise l'implication et le dépassement de chacun d'eux en créant un environnement stimulant et sécurisant. Il suscite la coopération et l'autonomie des enfants. (RÉPAQ, 2004-2005)

L'enseignant n'est pas le seul détenteur de toutes les connaissances. Il est lui-même en apprentissage continu. Il joue le rôle d'un guide et d'un conseiller auprès des enfants. Il les soutient en les aidant à se connaître, à se développer tout en respectant le rythme d'apprentissage de chacun, ses intérêts et ses capacités. En milieu alternatif, l'enseignant doit éduquer avec des parents souvent présents à l'école et/ou en classe ; il doit partager les enfants, les expériences et la prise des décisions, il doit communiquer fréquemment avec les parents coéducateurs et cogestionnaires dans les ÉPAQ. À cet égard, Poulin (2010), s'est concentrée sur la place et le rôle de l'enseignant dans une école alternative. Elle a étudié « les représentations sociales de l'identité professionnelle qu'ont les enseignants ayant choisi de pratiquer dans une école alternative » (*Ibid.*, p. 1). Avant d'y procéder, elle a établi une comparaison entre un enseignant « alternatif » et un enseignant « régulier ». Poulin énonce

que l'enseignant œuvrant dans une école alternative doit en plus de ses fonctions principales « adhérer et participer à cette cogestion de l'organisation pédagogique de son école. Il fait de la sorte partie d'une communauté qui échange, discute et agit selon des objectifs communs. » (*Ibid.*, p. 5). Tout en reconnaissant que « les deux types d'écoles partagent la même mission pour le mieux-être des élèves » (p. 82), Poulin a révélé la différence de l'école alternative en soulignant une particularité marquante celle de la présence assidue des parents à l'école.

d. La classe multiâge : Decroly considère l'école comme une petite société mixte de 4 à 18 ans où les enfants sont amenés à assumer des responsabilités individuelles et collectives dans l'école, ils doivent juger, critiquer, prendre l'initiative et participer aux prises de décisions. Ceci rime avec la vision du RÉPAQ qui encourage la formation des groupes multiâge afin de respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève, de diminuer la compétition entre les élèves et de faire de la classe une petite communauté à l'image de la famille.

Nous considérons le regroupement d'élèves d'âges multiples plus proche de la vie sociale réelle, et ainsi un facteur déterminant d'apprentissage pour l'élève ; nous le privilégions dans chacune des classes d'une école publique alternative et dans les différents projets vécus collectivement dans l'école. » (RÉPAQ, 2013, p. 24)

e. La collaboration entre les intervenants : Decroly accorde une grande place aux parents en insistant sur la nécessité, voire l'obligation que l'école et les parents travaillent ensemble. Ferrière incite dans ses principes à la

collaboration entre les intervenants du milieu scolaire afin qu'enseignants et élèves puissent comprendre la valeur de la diversité des caractères et profiter de cette richesse dans les apprentissages. Or, cette collaboration, souvent utilisée comme synonyme de coopération et de coordination trouve une grande place au sein du fonctionnement et des principes clés affichés toutes les documentations du RÉPAQ.

f. Une alternative scolaire et dans une certaine mesure sociale : Freinet a affiché sa vision de réforme scolaire et sociale. Il considère qu'en partant des capacités des enfants à organiser leur travail, à assumer les responsabilités, en leur permettant de participer dans la vie et à l'école, de s'exprimer, de prendre des décisions, en leur offrant les conditions appropriées à leur apprentissage, en respectant le rythme de chacun, en leur permettant d'être des membres actifs dans la société que les éducateurs de l'Éducation nouvelle et ceux de l'École Moderne peuvent contribuer à la réalisation de la liberté et de la société démocratique. De la même façon, le RÉPAQ affirme dans ses conditions que l'école alternative « contribue à l'avancement de l'école et de la société » (RÉPAQ, 2013, p. 32).

L'école publique alternative considère que l'élève évolue dans une société en constante transformation et qu'elle se doit d'être à l'affût des innovations sociétales, afin de l'outiller adéquatement pour qu'il contribue activement à la construction de la société en tant que citoyen autonome, critique et responsable ; parce que, de la même manière qu'elle est porteuse

d'alternatives sociales, environnementales et communautaires, l'école publique alternative est un milieu de vie créatif visant sans cesse à porter plus loin sa vision humaniste de l'éducation. Bien qu'une parenté soit maintenant démontrée entre l'Éducation nouvelle et les écoles publiques alternatives au Québec, des spécificités se manifestent notamment en lien avec les éléments qui suivants :

J. La coéducation : la coéducation un des principes fondamentaux chez Ferrière a été vue comme « la coéducation des sexes ». Cependant, la coéducation telle que définie par le RÉPAQ dépasse la définition que propose Ferrière. Pour le RÉPAQ, la coéducation a une signification différente très large et qui se définit dans les publications du RÉPAQ comme suit « Nous considérons que les parents sont des coéducateurs. Ils font partie intégrante de l'équipe éducative d'une école publique alternative ; ils ont un rôle actif au sein du quotidien de l'école, dans l'éducation des élèves et dans la réflexion » (p. 22). Une place centrale est accordée aux parents au sein des écoles publiques alternatives.

Parce que l'école est un projet communautaire qui vise le bien commun : parents, enfants et équipe-école sont des coéducateurs [...]; parce que les ressources des parents enrichissent l'intelligence et la conscience collective de la communauté en évolution ; parce que la présence des parents à l'école durant les heures de classe constitue une ressource éducative qui soutient les élèves dans leurs apprentissages et leurs projets ; [...] les parents, dans un esprit communautaire, contribuent à l'apprentissage de tous les élèves de l'école. (*Ibid.*)

À l'issue de la présentation du cadre conceptuel de la présente étude, nous examinerons le construit de la coéducation et nous proposerons un modèle de coéducation servant d'analyseur des données recueillies dans cette recherche.

a. La cogestion : La collaboration parent-école s'élargit non seulement pour faire des parents des partenaires, des coéducateurs, mais également des cogestionnaires « Direction, personnel, parents et élèves cogèrent l'école comme une communauté de vie » (RÉPAQ, 2005, p. 1). Le RÉPAQ a expliqué cette cogestion en 2013 « Nous considérons qu'en tant que cogestionnaires, les parents, l'équipe-école et les enfants partagent la responsabilité d'une gestion centrée sur l'élève, transparente, flexible et ouverte aux réalités et changements du milieu. (RÉPAQ, 2013, p. 48)

b. L'évaluation : la coéducation s'étend dans les ÉPAQ pour toucher à l'évaluation ou aussi nommée dans les principes et les conditions « coévaluation » ou « évaluation tripartite » Nous assistons à deux sortes d'évaluation dans les ÉPAQ afin « d'évaluer les dimensions de l'élève : l'évaluation formative, continue et qualitative, faite principalement par l'élève, mais également par l'enseignant, et par les pairs et les parents de l'élève. Il y a également l'évaluation par étape, faite par l'enseignant » (RÉPAQ, 2004-2005, p. 4). Alors qu'en 2013, le RÉPAQ écrivait « Nous considérons l'évaluation comme un processus global visant à soutenir l'apprentissage ; un processus qui implique l'élève, les pairs, les enseignants, les parents et les autres intervenants

d'une école publique alternative. » Nous remarquons aussi l'utilisation du terme coévaluation :

[...] la coévaluation et l'autoévaluation soient des pratiques utilisées dans les écoles alternatives ; que l'école publique alternative privilégie une évaluation qualitative afin que l'enfant prenne conscience de ses propres progrès, en refusant la comparaison au groupe ; que l'école publique alternative communique la progression des élèves de façon qualitative plutôt que quantitative. (*Ibid.*, p. 19)

L'analyse des textes officiels du RÉPAQ nous a permis de comprendre les principes clés de ces écoles ainsi que les pratiques prescrites quant à la collaboration avec les parents, notamment sur la coéducation et sa place centrale entre enseignants et parents dans ce type d'écoles. Bien que ces pratiques prescrites exigent la coéducation, une étude sur les dits des intervenants concernant leurs pratiques de coéducation et sur la mise en œuvre effective révélera des convergences ou non entre ce qui est déclaré et ce qui est mis en place effectivement par les acteurs.

4. L'ÉNONCÉ DU PROBLÈME

L'historique présenté au début de ce chapitre nous a permis de constater les idées qui ont inspiré et influencé les ÉPAQ et de remonter aux années 1915 pour comprendre l'origine du terme de coéducation. D'emblée, les nombreux écrits que nous avons consultés sur le mouvement des « Éducatrices nouvelles » (Duval, 2002 ; Ehm, 1940 ; Gutierrez, 2006, 2011 ; Lahimi, Medici, 1934 ; Humbeeck *et al* ; Soëttard, 1994 ; etc.) mettent l'accent sur une diversité des

courants réunis sous l'appellation d'Éducation nouvelle. À travers quelques penseurs (Rousseau, Dewey, Decroly, Freinet) de cette éducation nouvelle à « identités multiples » nous avons tracé la naissance et l'évolution du construit de la coéducation tout en soulignant les significations différentes de ce construit, selon ces penseurs même s'il n'a pas été explicitement mentionné. La coéducation a été utilisée par Ferrière pour désigner « la coéducation des sexes » ou comme l'appelait Pezeu « la mixité » ou « la cohabitation en commun ». Cette signification a évolué depuis pour inclure une « mixité sociale », « mixité culturelle », « mixité religieuse » et « mixité spatiale ». Une mise en parallèle entre les idées de certains penseurs du mouvement des « Éducatrices nouvelles » et les principes clés des écoles publiques alternatives au Québec nous a permis de détecter une parenté, mais également de ressortir des particularités notamment à l'importance des parents dans la vie scolaire de leur enfant à l'école, et à la collaboration avec les enseignants pour coéduquer ensemble. Une lecture de la documentation du Réseau des écoles publiques alternatives au Québec (GOÉLAND, 1992, 1995 ; RÉPAQ, 2005, 2008, 2013) et de celles des différentes écoles publiques alternatives membres du réseau révèle que ces écoles attribuent une place primordiale à la collaboration avec les parents. Cette dernière est souvent associée à la coéducation, à la cogestion et à la coévaluation tout en soulignant un partenariat avec les parents et une implication parentale aux écoles. La signification de la coéducation dans ces écoles est bien différente que celle de Ferrière. Par ailleurs, de la coéducation, pierre angulaire des ÉPAQ, découle des pratiques diversifiées entre des

professionnels de l'Éducation, les enseignants et les non professionnels, les parents. Depuis, l'émergence de ce type d'écoles, les parents jouent un rôle primordial que ce soit dans le fondement des projets d'écoles alternatives ou pour l'ouverture des ÉPAQ et également dans la mise en œuvre de la coéducation dans ces écoles. Dans les ÉPAQ, les parents sont considérés comme des parents coéducateurs avec les enseignants et sont invités à concrétiser ce principe de coéducation par des pratiques dictées par les principes et le fonctionnement collectif du RÉPAQ qui chapeaute les 43 écoles publiques alternatives au Québec. Ces conditions et principes collectifs déclarés notamment, en lien avec la coéducation ne semblent pas se concrétiser de la même manière dans toutes les écoles publiques alternatives membres du RÉPAQ. Une cohérence est soulignée, mais aussi une divergence paraît quant à quelques principes, méthodes, instruments et quant au rôle des parents dans ces écoles. À titre d'exemple, dans certaines écoles les parents sont des *coéducateurs*, mais ils ne peuvent pas partager la salle de classe avec l'enseignant dans aucun cas considérant que l'enseignement est un acte de professionnels et le parent n'a ni la formation ni les compétences acquises pour ce travail. Dans d'autres écoles, *les parents coéducateurs* s'impliquent dans l'éducation de leurs enfants et des autres enfants en étant responsables d'animer des ateliers sur les différents sujets pour lesquels les enfants manifestent un intérêt ou un besoin et dans d'autres écoles *les parents coéducateurs* peuvent accéder aux classes pour fournir une aide précise à l'enseignant dans un contexte défini. Cette différence ressentie sur le plan des

pratiques de coéducation nécessite par conséquent de les examiner dans les ÉPAQ.

Soulignons que les recherches visant les écoles publiques alternatives au Québec sont peu nombreuses à notre connaissance (Brabant, 2004 ; Gosselin, 1994 ; Pallascio et Beaudry, 2000 ; Pallascio, Julien et Gosselin, 1996 ; Picard, 1997 ; Poulin, 2010 ; Zeineddine, 2014 ; etc.). Aucune recherche n'a porté sur les pratiques de coéducation dans ce type d'écoles à notre connaissance. Afin de mieux comprendre le fonctionnement global des écoles publiques alternatives, le rôle de l'enseignant et la place des parents dans les pratiques de coéducation, nous prenons appui sur les résultats de recherches qui ont une certaine proximité avec notre sujet de recherche comme nous le développons dans le cadre conceptuel.

Les trois grands thèmes abordés dans cette recherche sont la conception des enseignants et des parents de la coéducation (objectifs et acteurs); les pratiques déclarées et les pratiques constatées de la coéducation entre enseignants et parents (instruments et méthodes, rôle des enseignants et rôle des parents) et les conditions de la mise en œuvre de cette coéducation (facteurs favorables et facteurs freinant).

5. LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Face au manque de recherches que représente notamment la coéducation dans les écoles publiques alternatives au Québec, il paraît

impératif d'étudier les pratiques de coéducation entre le personnel enseignant et les parents dans ce type d'école.

5.1 Les questions de recherche

Comme il apparaît que les écoles publiques alternatives privilégient la coéducation dans leur fonctionnement, nous essayons de répondre aux questions suivantes :

Question principale : Quels sont les principes et les pratiques de coéducation privilégiées dans les écoles publiques alternatives au Québec impliquant les enseignants et les parents ?

Questions spécifiques :

1. Quel est le sens attribué à la coéducation dans les écoles publiques alternatives au Québec ?
2. Quelles sont les pratiques prescrites, les pratiques déclarées et les pratiques effectives de coéducation dans les écoles publiques alternatives québécoises ?
3. Quelles sont les conditions de mise en œuvre de la coéducation entre le personnel enseignant et les parents ?

6. LES PERTINENCES SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE

Comme il a été mis en évidence, les connaissances scientifiques concernant les écoles publiques alternatives sont restreintes et le sont encore plus dans le contexte des pratiques de coéducation dans ce type d'écoles. En effet, la coéducation est présentée et défendue dans ces écoles comme étant une pierre angulaire de ses principes. En fait, les maintes injonctions ministérielles et les principes et conditions clés de ces écoles incitent parents et enseignants à coéduquer, mais une clarification sur le construit de la coéducation, sur la signification de la coéducation pour les acteurs du milieu alternatif, ses principes, ses méthodes ainsi que sur les conditions de sa mise en œuvre s'avère utile pour une meilleure compréhension de la coéducation dans les écoles publiques alternatives québécoises. L'approche envisagée à cet effet est de définir la coéducation à partir des perspectives des acteurs eux-mêmes et de cerner les pratiques déclarées et celles constatées et mises en pratique au quotidien.

Répondre à ce besoin permet d'enrichir les connaissances sur la coéducation en contexte d'écoles alternatives.

Quant à la pertinence sociale, elle est liée aux maintes injonctions ministérielles de développer une communauté éducative, d'améliorer les relations entre l'école, la famille et la communauté, de considérer les parents comme des partenaires. Or, ces intentions peinent à se mettre en œuvre, et la mise en œuvre des pratiques de la coéducation rencontre différents obstacles : les diverses interprétations des enseignants et des parents ; les pratiques

diversifiées de la coéducation selon l'approche pédagogique de chaque école publique alternative, le manque de recherches scientifiques sur ce qu'est la coéducation entre les enseignants et les parents, le manque de formation des enseignants et des parents sur la coéducation et sa mise en pratique.

Les retombées anticipées de la présente étude pour ce qui a trait à la perception de la coéducation, aux pratiques et aux conditions de mise en œuvre seront utiles pour le personnel enseignant et pour les parents - dans un contexte d'absence ou de rareté de débats existants sur ce qu'est la coéducation et sur ce qui est attendu de la coéducation. Sachons que le personnel enseignant œuvrant dans les écoles alternatives n'a pas eu de formation ni initiale ni continue sur comment mettre en place la coéducation avec des parents qui ne sont eux-mêmes pas suffisamment ni informés ni formés sur cette coéducation. Notre étude sur la coéducation entre les enseignants et les parents pourra fournir des pistes de réflexion pour mieux comprendre la coéducation et améliorer les pratiques de coéducation, ses méthodes déployées ainsi que les conditions mises en œuvre de la coéducation dans ce type d'écoles.

7. LES POINTS D'INTERRELATIONS ENTRE RECHERCHE, FORMATION ET PRATIQUE

Comme nous l'avons mentionné précédemment, très peu de recherches scientifiques se sont intéressées aux écoles publiques alternatives québécoises. Cependant, une quarantaine d'écoles existaient depuis une cinquantaine

d'années et affirment dans les principes communs de ses écoles que « L'école publique alternative constitue une communauté de recherche et de développement formée d'élèves, d'enseignants, de parents et d'une direction ». (RÉPAQ, 2009, n.p.). La question se pose à savoir si les écoles alternatives sont intéressées à faire l'objet de recherches scientifiques. Si oui, comment peut-on expliquer ce manque de recherches scientifiques visant ce type d'écoles ? Et, si non, pourquoi ? Ce manque révèle certes une rigidité administrative, une prudence de ces écoles vis-à-vis des chercheurs et/ou un certain manque d'attention particulière de la part des chercheurs envers ce type d'écoles ?

En lien avec la pratique, il pourrait être intéressant de décrire et de comprendre pourquoi ces écoles adoptent ou suivent des approches pédagogiques différentes les unes des autres. Nous citons entre autres, la pédagogie par projet, la pédagogie ouverte et interactive, la pédagogie ouverte, la pédagogie Freinet, etc. ayant ainsi des pratiques effectives diversifiées à partir de principes clés communs tel que la coéducation.

En ce qui concerne la formation, les enseignants œuvrant dans les écoles alternatives reçoivent la même formation initiale que ceux travaillant dans les autres milieux. Selon Larivée *et al.* (2006), la formation des futurs enseignants n'est pas le seul facteur amenant à l'amélioration de la collaboration école-famille, mais elle joue un rôle important dans ce processus. La formation initiale des enseignants et enseignantes qui comptent travailler

dans les écoles alternatives doit, entre autres, permettre des acquis en lien avec les éducations alternatives, leur fonctionnement, leur organisation, élargir leurs compétences d'entrer en communication avec les parents tout en reconnaissant les compétences et les responsabilités parentales, développer les compétences en lien avec la coéducation et sa pratique dans le milieu alternatif. Larivée (2003) affirme qu'il est évident qu'il faut mieux préparer les futurs enseignants durant les stages afin qu'ils soient en mesure de mettre en œuvre leurs compétences dans des situations concrètes dans l'exercice de la collaboration avec les parents. En lien avec les écoles alternatives, nous ajoutons la nécessité pour ceux et celles intéressés à travailler dans des écoles alternatives d'explorer ce milieu durant les stages, afin de mieux le connaître, de découvrir son fonctionnement et ses principes.

La situation est semblable pour les directions des écoles alternatives. Les directeurs et directrices suivent une formation en administration scolaire semblable à leurs confrères dans les écoles régulières. Ils sont nommés par la commission scolaire à un poste dans les écoles alternatives sans avoir eu une formation sur le milieu alternatif souvent même sans avoir choisi volontairement ce milieu. Ils embarquent sans être informés ou instruits sur les caractéristiques de ces écoles, leur fonctionnement et leurs principes et peu d'entre eux semblent avoir suivi un stage durant leur formation initiale dans ce type d'école, ou avoir travaillé comme enseignant dans ce type d'écoles.

CHAPITRE II CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce deuxième chapitre présente les assises conceptuelles sur lesquelles s'appuie notre recherche. Notre cadre conceptuel se développe en quatre parties. La première partie s'articule autour du concept de pratiques. Nous effectuons une distinction entre pratiques prescrites, pratiques déclarées et pratiques constatées en distinguant pratiques éducatives des parents et celles enseignantes des enseignantes et enseignants. La deuxième partie est consacrée au construit de coéducation, l'origine sociopolitique et historique du concept afin de tracer l'évolution de sa signification. Nous présentons également les concepts périphériques soit la collaboration, le partenariat, l'engagement et l'implication des parents. Dans la troisième partie, nous évoquons les principes de la coéducation, les méthodes et les instruments ainsi que les conditions de la mise en pratique de la coéducation selon les écrits scientifiques. Enfin, nous terminons ce chapitre par une synthèse qui propose une esquisse de modèles de coéducation inspirés des lectures effectuées et, qui peuvent être présents dans les écoles publiques alternatives au Québec. Cette esquisse met en lumière les finalités de coéducation, les acteurs concernés, les caractéristiques de cette coéducation, les moyens de sa mise en œuvre, les conditions de réalisation ainsi que les conditions de réussite. Nous concluons ce chapitre en présentant les objectifs de la présente recherche.

1. LE PREMIER CONCEPT CLÉ : LES PRATIQUES

La première étape consiste à poser un cadrage afin d'examiner les pratiques de coéducation au cœur des ÉPAQ. Pour ce faire, il faut bien situer *enseigner, former et apprendre* dans le contexte des écoles publiques alternatives. Le triangle pédagogique de Houssaye (savoir, enseignant et élève) nous permet de positionner les pratiques dans le contexte des écoles publiques alternatives. La première embûche que nous rencontrons c'est que l'enseignant, n'est pas le seul acteur qui intervient auprès des enfants, il partage l'éducation avec un autre acteur non professionnel, le parent coéducateur. Rezeu (2002), en s'inspirant de Houssaye a proposé un modèle de la situation d'enseignement-apprentissage : le « carré pédagogique ». Dans ce « carré pédagogique », Rezeu présente deux sujets, soit l'enseignant (caractéristiques individuelles : expérience pédagogique, stratégies d'enseignement et de communication) et l'élève (caractéristiques individuelles : profil, attitude, motivation, besoins). Il a également installé sur les deux autres sommets du « carré pédagogique » le savoir et les instruments tout en précisant le contexte de la situation d'enseignement-apprentissage (espace, temps et autres sujets). En nous en inspirant, nous proposons un « carré pédagogique » en contexte des écoles alternatives. Ce « carré pédagogique » nous permet de mettre à jour les caractéristiques des pratiques éducatives, et notamment, les pratiques de coéducation des enseignants et des parents dans les ÉPAQ.

[illegible]

élèves-savoir, de cette façon « l'individu ou le groupe y deviennent leurs propres médiateurs dans l'accès au savoir » (Houssaye, 1988, dans Rézeau (2012, p. 2).

Les deux acteurs visés dans cette étude, enseignants et parents travaillent ensemble, semblent converger leurs pratiques vers l'enfant afin de respecter ses capacités, répondre à ses besoins et nourrir ses intérêts. Pour explorer, décrire et comprendre ces pratiques, nous distinguons les pratiques de chacun des deux acteurs selon ses caractéristiques individuelles (formation universitaire, stratégies pédagogiques, stratégies de communication et expériences professionnelles). De là la nécessité de clarifier ce que nous entendons par enseigner et apprendre. Gauthier et Martineau (2002) distinguent, quant à eux, l'éducation de la pédagogie, selon eux la pédagogie relève exclusivement du contexte scolaire et renvoie à la notion d'instruction. Elle relève du travail des enseignants et enseignantes. Pour Lescouarch (2018) l'enseignement est

une forme pédagogique qui s'inscrit dans une conception particulière de l'apprendre : des interactions dans un espace symbolique spécifique avec des statuts asymétriques dans lequel l'enseignant a un rôle de transmission et d'organisation de l'activité de l'élève qui doit, lui, s'impliquer dans le processus, se conformer à un certain nombre de normes. (*Ibid.*, p. 31)

Dans le contexte des ÉPAQ, l'attention qu'attribuent enseignants et parents à chaque enfant, ses besoins, capacités et intérêts, en le considérant d'abord enfant, et ensuite apprenant, leur permet de construire un

environnement favorable à l'apprentissage, et d'élaborer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Pour enseigner, nous empruntons la définition de Clanet et Talbot (2012). Selon ces auteurs, enseigner c'est

Mettre en place des situations qui devraient permettre aux élèves de construire des connaissances (procédurales) et des compétences. Ainsi, on peut considérer que les conditions sont favorables à des apprentissages potentiels et qu'elles le sont plus encore lorsque les pratiques des élèves sont dynamisées [...] grâce à des actions-interactions maître-élève et élèves-maître » (p. 6).

Dans les pédagogies centrées sur l'apprenant, tel est le cas au sein des écoles alternatives au Québec, comme l'annoncent les écrits du RÉPAQ et ceux des écoles publiques alternatives, l'enseignant met à la disposition de l'apprenant des moyens d'apprendre, en créant des conditions favorables à son apprentissage, en l'amenant à agir, à expérimenter, à se questionner, et ce tout en examinant les moyens que ce dernier utilise pour y arriver à s'approprier des savoirs. Il est invité à jouer le rôle de médiateur, de guide, de conseiller et d'apprenant. Il met tout son savoir théorique, ses compétences professionnelles et ses pratiques à la disposition des apprenants tout en mettant en réflexion sa propre pratique afin d'être lui-même-apprenant de chaque situation-et qu'il puisse améliorer sa propre pratique.

En ce qui concerne les parents coéducateurs, ils partagent leur passions, leurs intérêts et leurs savoirs avec les enfants leur offrant de la sorte une multitude d'apprentissages variés qui touchent plusieurs domaines (culturels, artistiques, physiques, manuels, etc.) et parfois même académiques. Pour y

arriver, ils mettent leurs habiletés au service des enfants en jouant le rôle de coéducateur avec les enseignants.

1.1 Les pratiques : précisions et définitions

Les diverses réformes éducatives que plusieurs pays ont menées commandent des modifications voire « des ruptures avec le passé » comme le décrivent Araujo, Lebrun et Lenoir (2009) sollicitant une « nouvelle vision de l'enseignement-apprentissage nourrie par les approches constructivistes » (*Ibid.*, p. 289). De la sorte, tout enseignant doit, en plus de son expérience, se fier aux écrits scientifiques pour améliorer constamment sa pratique. Toutefois malgré les injonctions et les recommandations, les modifications des pratiques ne s'installent pas spontanément. À cet égard, Araujo et al (2009) évoquent les difficultés d'adopter les changements requis :

D'une part, les enseignants, même s'ils adhèrent aux nouvelles orientations, les interprètent et les adaptent en fonction de leur contexte de travail. D'autre part, pour de nombreux enseignants, les innovations sont une source d'insécurité et d'inquiétude puisqu'elles s'inscrivent en rupture avec les pratiques déjà instaurées ou, à tout le moins, peuvent être perçues ainsi. (*Ibid.*, p. 286)

Dans ce contexte, les études visant les pratiques s'avèrent primordiales dans « le processus même de professionnalisation des enseignants », et ce pour décrire ces pratiques, de bonifier la formation initiale des enseignants et de produire des connaissances scientifiques sur les pratiques.

Il s'avère d'abord nécessaire de préciser le sens du terme « pratique ». Ce dernier a fait l'objet de plusieurs études d'ordre psychologique et philosophique. Plusieurs auteurs ayant des points de vue différents ont balisé ce concept (Bourdieu, Dewey, Simpson, Corradi, etc.). Pour Garcia (2011), le mot pratique doit être utilisé au pluriel « pour rendre compte de la variabilité des caractéristiques des éducatives ». Selon Corradi, Gherardi et Verzelli (2010), la pratique s'est construite autour de trois dimensions : 1) les pratiques visent des « activités interconnectées par nature » (Arnaud, 2013, p. 20) ; 2) les pratiques provoquent une construction de sens des situations et 3) même une reconstruction de sens des situations.

Dans une approche constructiviste, nous utilisons le terme *pratiques* au pluriel. Enseigner exige une interaction, un partage des responsabilités, suppose l'organisation des situations d'apprentissage amenant les apprenants à chercher, à poser des questions, à expérimenter afin de trouver des réponses. Apprendre suppose aussi une interaction avec son environnement et avec les autres afin de construire par sa propre action et avec autrui des connaissances. Apprendre ne se limite pas aux apprentissages scolaires « car la vie est une succession d'acquisitions de l'enfance à l'âge adulte et " apprendre " constitue une expérience humaine partagée » (Lescouarch, 2018, p. 41). Or, Lescouarch a également accentué l'importance de ces apprentissages au quotidien et qui « pourraient même inspirer les pratiques scolaires si l'on s'intéressait plus sérieusement aux invariants des pratiques éducatives favorisant les apprentissages informels. » (*Ibid.*, p. 43)

Nous poursuivons en distinguant les pratiques éducatives des pratiques enseignantes afin de bien situer les pratiques de nos deux acteurs enseignants et parents dans les écoles publiques alternatives.

À cet égard, Callet (2017) a défini les pratiques enseignantes en prenant appui sur Marcel (2004) et sur les travaux de Lenoir (2012). Ces pratiques « renvoient aux pratiques en classe et aux pratiques hors de la classe c'est-à-dire à toutes les autres situations incluses dans l'activité professionnelle de l'enseignant » (Callet, 2017, p. 122), alors que les pratiques d'enseignement renvoient uniquement aux pratiques professionnelles en classes et qui rassemblent enseignant et élèves.

Legendre a défini la pratique en éducation comme étant une « activité pédagogique organisée selon des règles et des principes issus de l'exercice de la profession enseignante et du domaine des savoirs de l'éducation » (Legendre, 2005, p. 1065). De Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010) ont souligné la complexité de ce terme en disant :

La pratique enseignante est parfois uniquement associée à une partie de la pratique d'enseignement : la mise en œuvre d'une méthode d'enseignement (Oliveira, 2005). Tandis que dans son acception la plus large, la pratique enseignante peut être considérée en tant que système composé de sous-systèmes : « les pratiques d'enseignement [...], les pratiques formalisées entre enseignants [...], les pratiques pendant les temps informels ». (De Saint-André *et al*, 2005, p. 160)

Dans le cadre de notre recherche, ce qui nous intéresse ce sont les *pratiques enseignantes* nécessitant « une mise à jour des compétences ou des savoirs professionnels » (Callet, 2017, p. 123) et désignant un ensemble d'actions et d'interactions en classe et hors classe en présence d'élèves et comprennent, selon Bressoux (2002) trois étapes essentielles : la préactive, l'interactive et la postactive. Nous utilisons également le terme de *pratiques éducatives* pour les pratiques des parents de manière à « cerner la pratique d'enseignement en tant que rapport social » (Lenoir, 2009, p. 11) et de souligner le travail socio-éducatif des parents au sein des écoles publiques alternatives avec les enseignants et enseignantes et auprès des enfants. Pourrait-on évoquer des pratiques aux frontières non hermétiques, dans le sens où certains parents ne seraient-ils pas tentés de se mêler aux pratiques enseignantes, et les enseignants, eux aussi ne s'étendraient-ils pas leurs pratiques enseignantes jusque dans les sphères des pratiques éducatives des parents ?

1.1.1 Les pratiques prescrites des enseignants et des enseignantes

Commençons par présenter les pratiques prescrites suivies des pratiques déclarées et des pratiques constatées. En ce qui concerne les pratiques prescrites, nous consultons les recommandations du ministère de l'Éducation au Québec et les textes officiels du RÉPAQ pour les enseignants, des prescriptions « visant à transformer et faire évoluer positivement les pratiques ». (Lenoir, 2009, p. 10). Nous étudions également les pratiques

prescrites des parents ayant inscrit leur(s) enfant(s) dans des écoles publiques alternatives selon les prescriptions du RÉPAQ puisque le ministère ne formule aucune prescription quant au rôle des parents. En deuxième lieu, nous présentons les pratiques déclarées suivies des pratiques constatées.

Afin de circonscrire les pratiques prescrites des enseignants et des enseignantes au Québec, nous prenons appui sur un document, intitulé *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, publié par le MELS (gouvernement du Québec, 2001), qui présente 12 compétences à développer chez le personnel enseignant. Dans le tableau qui suit, nous listons à gauche ces 12 compétences professionnelles des enseignants et enseignantes. Dans la partie de droite, nous présentons le rôle prescrit des enseignantes et enseignants œuvrant dans les écoles publiques alternatives au Québec et exigé par le RÉPAQ (2005, 2013).

Tableau 4
Les pratiques enseignantes prescrites selon le MÉLS et selon le RÉPAQ

LES DOUZE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES DU MÉLS	Le RÉPAQ
<ol style="list-style-type: none"> 1. Agir en tant que professionnel [...] dans l'exercice de ses fonctions 2. Communiquer clairement à l'oral et à l'écrit 3. Concevoir des situations d'enseignement - apprentissage 4. Piloter des situations d'enseignement - apprentissage 5. Évaluer la progression des apprentissages 6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe 7. Adapter ses interventions aux besoins des élèves présentant des difficultés d'apprentissage 8. Intégrer les technologies de l'information 9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents et les différents partenaires sociaux 10. Travailler avec les membres de l'équipe 11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel 12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investir dans la communauté • Considérer les parents comme des partenaires • Établir une relation harmonieuse avec les parents • Accepter d'être en formation continue • Travailler avec des groupes multiâges • Travailler en équipe, partager, collaborer avec les collègues et avec les parents • Participer activement aux comités de l'école • Être un guide auprès des élèves • Être ouvert au changement • Coéduquer

Zeineddine, D. (2014). La dynamique de la collaboration entre le personnel enseignant, la direction et les parents dans une école primaire alternative au Québec, p. 237.

Nous accentuons particulièrement les compétences 9 et 10 du MÉLS parce qu'elles évoquent l'idée de collaboration. Cette dernière semble également être privilégiée dans les textes officiels du réseau des écoles publiques alternatives québécoises. Le RÉPAQ accentue, dans les principes, le fonctionnement et dans les conditions non seulement une collaboration étroite au sein de l'équipe-école, mais également une collaboration entre les enseignants et les parents. La compétence 9 accentue l'importance des liens

étroits au sein du milieu de travail avec la communauté et avec les parents, et ce pour arriver « à une complémentarité respectueuse des compétences de chacun » (MELS, 2001, p. 11). Toujours en lien avec la compétence 9 :

Collaborer à la mise en œuvre suppose d'insister sur une répartition équitable des tâches, d'assurer le suivi des projets auprès des personnes responsables et des élèves, de faire des suggestions, de tenir les partenaires informés, de réclamer et de considérer leur avis et de décider d'un changement de cap, si cela est approprié. (*Ibid.*, p. 117)

Cette compétence est soulignée par le RÉPAQ comme étant indispensable pour la mise en œuvre des principes clés annoncés par le réseau des écoles publiques alternatives. Les enseignants œuvrant dans les écoles publiques alternatives doivent mettre en application généreusement la collaboration avec les collègues, avec les parents et avec la communauté, entre autres en investissant notamment du temps, en tissant des relations harmonieuses avec les parents et en s'impliquant dans des comités.

Quant à la compétence 10, elle annonce « une collaboration active et continue des enseignants et enseignantes dans l'équipe pédagogique, et ce au regard du développement et de l'évaluation des compétences de l'élève » (*Ibid.*, p. 83). Le RÉPAQ élargit la notion de collaboration au sein de l'équipe pédagogique pour inclure les parents qui doivent non seulement coéduquer avec les enseignants et enseignantes, mais, également coévaluer ensemble les enfants.

Notons que le référentiel des compétences du RÉPAQ indique des attendues en termes d'actions exigées des enseignantes et enseignants et des parents. Or, ces actions seront traduites par des pratiques individuelles au sein de chaque école publique alternative, et plus précisément des pratiques de coéducation entre le personnel enseignant et les parents.

Ce document d'orientation et de formation accentue les compétences primordiales pour la formation des maîtres. Toutefois, les compétences mentionnées ne fournissent des détails concernant les savoirs disciplinaires, pédagogiques, didactiques ou relationnels. Le ministère considère que l'application de ces savoirs relève de la responsabilité de chaque université. Or, la réforme menée dans le système d'éducation québécois a exigé des modifications, entre autres celles qui obligent les universités québécoises à revoir leurs programmes de formation des maîtres. Selon Larivée (2003), « 4 universités sur 12 offrent un cours qui traite des relations école-famille (Université de Sherbrooke, Université du Québec à Trois-Rivières, Université Concordia, cours obligatoire ; Université du Québec à Montréal, cours optionnel) » (dans Zeineddine, 2014, p. 84).

Larivée (2003) évoque la formation initiale des enseignantes et enseignants, et ce dans le cadre d'une recherche portant sur la collaboration des enseignants et des enseignantes avec les parents. Il constate, comme facteur favorable au développement de la collaboration, l'importance d'avoir, durant la

formation initiale des enseignants et des enseignantes, des cours traitant de la relation école-parents » (*Ibid.*, 2014, p. 77).

1.1.2 Les pratiques prescrites des parents

Quant aux parents, ils sont considérés comme étant les premiers éducateurs de leur enfant d'où l'importance d'une collaboration école-famille « dans le processus du développement, de l'apprentissage et de la socialisation de l'enfant » (MÉLS, 2001, p. 85). Quant au RÉPAQ, il attribue aux parents un rôle primordial : le parent est considéré comme étant un partenaire, un coéducateur et un cogestionnaire. Le tableau qui suit résume les exigences relatives au rôle de parents d'une école publique alternative au Québec selon le RÉPAQ (2005, 2013). Soulignons que l'analyse de la documentation du RÉPAQ a révélé la présence de deux versions quant au rôle des parents, publiées en 2005 et en 2013 que nous présentons dans le tableau qui suit.

Tableau 5
Le rôle des parents selon le RÉPAQ

RÉPAQ 2005	RÉPAQ 2013 -17 conditions
Être un partenaire actif en s'engageant d'une façon dynamique et quotidienne dans le processus d'éducation de son enfant ; Être en formation continue ; Investir du temps dans l'école ; Participer à la vie de groupe-classe (ateliers, partager une expérience, aider et soutenir les élèves dans la réalisation du projet, accompagner les élèves lors des sorties) ; S'impliquer dans les divers comités	<ul style="list-style-type: none"> • Participer à l'évaluation multipartite (condition 4) ; • Être un parent coéducateur être une partie intégrante de l'équipe éducative ; • Jouer un rôle dans l'éducation et dans la réflexion pédagogique (condition 6) ; • Adhérer aux valeurs d'école (condition 11) ; • Participer activement aux assemblées générales ; s'impliquer

dřécole ; Sřimplifier dans dřautres sortes dřactivités (activités parascolaires).	dans les comités, la cogestion et la coéducation (condition 15).
---	---

En somme, en nous référant aux pratiques prescrites selon les textes officiels du RÉPAQ, il semble que le parent a un rôle primordial de coéducateur, à côté des enseignantes et enseignants, un rôle de coévaluateur et un rôle de cogestionnaire. Selon ce qui est annoncé dans les documentations de 2005 et 2013, les pratiques de coéducation attendues sont nombreuses ; elles se traduisent par lřimplication dans les comités, dans les différentes activités parascolaires, dans les ateliers, les projets, dans la présence à lřécole et également dans la réflexion pédagogique.

Mais quřen est-il des pratiques réelles de coéducation ? Lřobservation au sein de quelques écoles publiques alternatives va nous permettre de voir comment se concrétise au quotidien la coéducation dans ces écoles entre le personnel enseignant et les parents.

1.2 Les pratiques déclarées vs pratiques constatées

Vinatier et Altet (2008) ont également mis lřaccent sur la complexité de la pratique enseignante. En prenant appui sur plusieurs études, dont une analyse plurielle dřune séquence dřenseignement - apprentissage, réalisée au 3^e cycle dřune école élémentaire, en utilisant :

Une approche plurielle, pluridisciplinaire du processus enseignement-apprentissage en classe pour travailler de manière plus efficiente l'articulation entre les multiples dimensions épistémique, didactique, pédagogique, psychologique et sociale de la pratique d'un enseignant expérimenté. (Vinatier et Altet, 2008, p. 15)

L'expression pratiques déclarées renvoie « au discours des enseignants sur leurs pratiques, à venir ou passée, discours libre ou en réponse à des questions des chercheurs par le visionnage de leur propre activité ou pas » (Clanet et Talbot (2012, p. 7). Dans notre étude, les pratiques déclarées renvoient à « le dire sur le faire », notamment au dire des enseignants et des parents sur leurs pratiques de coéducation, en réponse à des questions précises élaborées par le chercheur dans le guide d'entretien semi-dirigée.

Selon Altet (2002), les pratiques effectives d'un enseignant s'articulent dans la situation observée (interaction pédagogique, psychologique, sociale avec l'élève, les ajustements) sans négliger la phase de planification. En s'appuyant sur les travaux de plusieurs auteurs qui ont étudié ce concept, De Saint-André *et al* (2010) ont proposé la définition suivante :

La pratique d'enseignement « se déroule durant le temps scolaire, principalement en classe, en présence d'élèves » (Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dussault et Richer, 2005, p. 83). Elle comprend trois phases : préactive (la planification de l'enseignement), interactive (en classe avec les élèves), et postactive (les activités d'évaluation et de retour sur l'action). (Bressoux, 2002)

Dans une étude sur les pratiques effectives observées en situation, Altet (2002) a défini les pratiques enseignantes comme étant « des actions, des

interactions et des transactions en situation » (p. 85). Elle définit la pratique enseignante :

Comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions, mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision. [...] la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. (Altet, 2002, p. 86)

Quant à Marcel (2009), il a effectué une analyse des évolutions du travail enseignant mettant en relief l'émergence de nouvelles pratiques qui apportent du changement au travail enseignant et aux pratiques d'enseignement. L'auteur étudie les pratiques sous trois angles, soient l'acteur, l'environnement et l'action. Les pratiques sont envisagées comme un système formé de ces trois composantes interdépendantes :

- L'acteur au travers de ses caractéristiques socioprofessionnelles, son histoire personnelle et professionnelle, ses valeurs, son expérience, etc.
- Le contexte au sein duquel s'actualisent ses actions, au travers de ses différentes dimensions : sociales (élèves, autres enseignants, partenaires), matérielles (la classe, les ressources pédagogiques, etc.), institutionnelles (textes officiels, programmes, etc.), symboliques, etc.
- L'action en situation, marquée par une contingence irréductible. (Marcel, 2009, p. 4)

Cette évolution de la conception des pratiques est également soulignée par Tardif, Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud (2007). Ils expliquent que la

figure traditionnelle de l'enseignant, travaillant seul dans sa classe est en phase de modification.

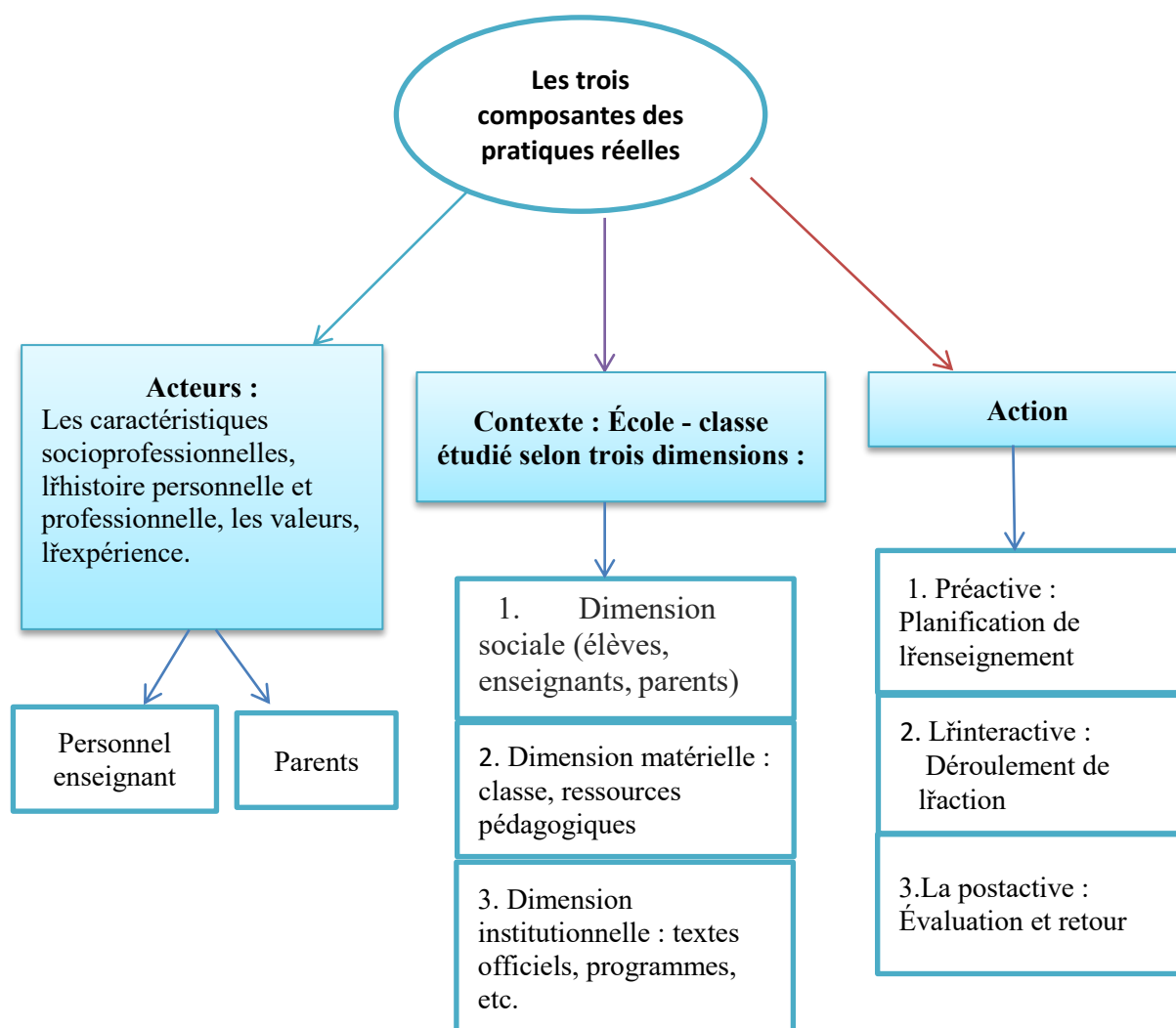
La figure traditionnelle de l'enseignant seul dans sa classe face à ses élèves est en train de se modifier peu à peu pour laisser place à la figure composite d'un professionnel exerçant dans un établissement scolaire, confronté à une recrudescence de partenaires diversifiés et travaillant de plus en plus fréquemment avec les autres enseignants, hors de la présence des élèves, et parfois, mais plus rarement, en leur présence. Cette modification, clairement repérable dans la plupart des systèmes éducatifs occidentaux, ne se borne pas à une transformation de l'espace de travail. Elle affecte l'ensemble de l'exercice professionnel en modifiant les tâches qui incombent à l'enseignant, appelé à mettre en œuvre de nouvelles pratiques professionnelles. Cette dynamique d'évolution du métier se traduit en particulier par le passage d'un exercice individuel à un exercice collectif. (Tardif *et al*, 2007, p. 149)

Les conceptions du métier d'enseignant et les modes d'exercice du métier interagissent fortement comme le souligne Cortand (2004). Elles inscrivent « l'exercice professionnel de chaque enseignant dans un réseau de significations déterminées par les missions qu'ils se donnent, les statuts qu'ils s'attribuent, les rôles qu'ils valorisent ainsi que par les fonctions qu'ils considèrent devoir effectuer » (Cortand, 2004, p. 129). Ces conceptions jouent un rôle primordial dans la définition même de l'identité professionnelle en s'articulant à l'identité personnelle, à l'identité collective et à l'identité sociale de l'enseignant.

Dans le cadre de cette étude, afin de recenser et de classer les pratiques, de les analyser et de comprendre par la suite les pratiques de coéducations

entre le personnel enseignant et les parents dans les écoles publiques alternatives, il s'est avéré utile en premier lieu de présenter les pratiques prescrites imposées par le système éducatif québécois et par le RÉPAQ. Afin d'analyser les pratiques constatées c'est-à-dire « les pratiques mises en œuvre dans le quotidien des établissements scolaires » (Tardif *et al*, 2007, p. 149), nous prenons appui sur les travaux de De Saint-André *et al* (2010) et Marcel (2009). Pour étudier plus spécifiquement cette pratique qui, se déroule en temps scolaire, principalement en classe et/ou à école et en présence d'élèves, nous associons les trois composantes suggérées par Marcel (2009) -l'acteur, le contexte et l'action et les trois étapes d'un cycle de pratique d'enseignement que proposent De Saint-André *et al* (2010) : la préactive (la planification et la préparation), l'interactive (en classe) et la postactive (l'évaluation et le retour sur l'action). Ces étapes caractérisent la composante de l'action que propose Marcel (2009).

Figure 2
Les trois composantes des pratiques réelles adoptées dans la présente recherche
adaptée de Saint-André *et al* (2010) et Marcel (2009)



1.3 Synthèse

Cette partie a présenté la définition des pratiques que nous retenons dans la présente recherche, notamment les pratiques enseignantes prescrites selon le ministère et selon les recommandations du réseau des écoles publiques alternatives, et les pratiques éducatives des parents selon les indications du réseau. Sachons que les pratiques prescrites du MÉLS et du RÉPAQ dictent des actions de coéducation au quotidien dans ces écoles. En ce qui concerne les pratiques déclarées de coéducation (Clanet et Talbot, 2011), nous examinons le dire des enseignants et des parents et ce en réponse aux questions sur leur propres pratiques de coéducatives. Quant aux pratiques constatées de coéducation (Clanet et Talbot, 2012; et Marcel, 2009) nous distinguons deux environnements classe et école, deux acteurs de coéducation, parents et enseignants et nous proposons en premier temps une analyse de l'action sous trois angles soit la préactive (planification, organisation), l'interactive (déroulement) et la postactive (évaluation et retour) afin d'étudier les pratiques constatées de coéducation entre le personnel enseignant et les parents dans les écoles publiques alternatives au Québec. En deuxième temps, nous croisons l'analyse des pratiques déclarées avec les pratiques constatées de coéducation entre enseignants et parents.

Le tableau qui suit récapitule ce que nous entendons par pratiques prescrites, pratiques déclarées et pratiques constatées

Tableau 6
Les trois pratiques : prescrites, déclarées et constatées

Acteurs	Pratiques prescrites	Pratiques déclarées	Pratiques constatées
Enseignants : Les caractéristiques socioprofessionnelles, l'histoire personnelle et professionnelle, les valeurs, l'expérience.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Les injonctions ministérielles ○ Le référentiel ministériel des compétences ○ Les exigences du RÉPAQ ○ Le référentiel des compétences du RÉPAQ 	<i>Le dire sur le faire</i> des acteurs sur les pratiques de coéducation en réponse à des questions précises (guide d'entretien) nous permettant de répondre aux objectifs de la présente étude.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Observer les pratiques de coéducateurs des deux acteurs en contexte précis (grille d'observation, compte rendu de chaque situation observée) ○ Contexte étudié : situations de coéducation déterminées en classe et/ou école ○ Dimensions matérielles : ressources utilisées ○ Action : Pratiques de coéducation <ol style="list-style-type: none"> 1. Préactive : la planification ; 2. L'interactive : le déroulement ; 3. La postactive : l'évaluation et retour ○ en classe et/ou à l'école ○ Acteurs présents
Parents : Les caractéristiques individuelles, histoire personnelle, expérience, valeurs,	Les exigences du RÉPAQ du référentiel du RÉPAQ		

Pour les pratiques constatées, nous empruntons la définition de Clanet et Talbot (2012) qui désignent « la connaissance que nous construisons à partir d'observations des pratiques ou d'activités en contexte, observations effectuées par des chercheurs à l'aide de protocoles et d'instruments clairement explicités » (*Ibid.*). Également, comme ces deux auteurs, nous préférons utiliser pratiques constatées à pratiques effectives qui selon eux « laisser penser que nous accéderions à la vérité des pratiques » (*Ibid.*). Par ailleurs, les grilles

d'observation vont nous permettre de comprendre comment se concrétise cette coéducation réunissant des professionnels de l'acte éduquer et des parents éducateurs, quels sont ses objectifs, ses méthodes et instruments ainsi que les facteurs qui développent son déploiement ou bien au contraire qui constituent des freins.

2. LE DEUXIÈME CONCEPT CLÉ : LA COÉDUCATION

Dans un contexte incitant les différents acteurs à la collaboration, les discours politiques, les maintes injonctions ministérielles et les recherches scientifiques ne cessent de recommander, d'inciter ou d'exiger de tous les intervenants du milieu scolaire de travailler ensemble essentiellement pour limiter le décrochage scolaire et assurer la réussite de tous les élèves. En fait, le lien entre l'école et la famille, plus particulièrement, entre le personnel enseignant et les parents est examiné sous tous les angles par la littérature : quelques recherches évoquent une relation timide, tendue, une confrontation entre parents et enseignants (Guigue et Tillard, 2010 ; Lesur, 2011, etc.). D'autres s'intéressent à la collaboration, au partenariat entre les acteurs (Adish, 2008, 2012; Larivée, 2003; Larivée et Larose, 2014; Maubant et Leclerc, 2008, etc.) ; d'autres étudient le rôle de chacun des acteurs partenaires (Pourtois *et al*, 2013), et se penchent sur les fondements d'une relation harmonieuse et productive entre les deux (Larivée, 2003, 2011), et d'autres analysent la coéducation (Grandserre et Lescouarch, 2009; Guigue, 2010; Humbeeck *et al*,

2006 ; Lescouarch 2018; Mackiewicz, 2010; Pallascio et Beaudry, 2000; Pourtois *et al*, 2008; Sellenet, 2006, etc.).

Toutefois, une absence ou une rareté de débats existants sur ce qu'est la coéducation dans le milieu scolaire alternatif et sur ce qui est attendu de la coéducation dans ce milieu suscite beaucoup de questionnements. Apporter une clarification sur ce qu'est la coéducation dans les écoles publiques alternatives au Québec, ses principes, ses méthodes et les conditions de mise en œuvre contribuera à une meilleure compréhension de la coéducation et des pratiques de coéducation dans le milieu alternatif et possiblement dans d'autres milieux. Pour tenter d'y répondre, nous soulignons en premier lieu, la naissance de ce concept de coéducation², nous soulignons le lien avec le mouvement de l'Éducation nouvelle avant de retracer l'évolution de la signification de la coéducation en deuxième lieu, nous mettons en lumière les concepts périphériques à la coéducation, soit la collaboration, le partenariat, l'engagement et l'implication des parents. Nous décrivons ensuite, la coéducation dans les ÉPAQ, suivi des résultats des recherches menées en écoles régulières sur la coéducation, ses modèles, ses méthodes et instruments. Nous terminons en proposant une synthèse mettant en évidence la définition, les principes, les méthodes et instruments adoptés pour la présente étude.

² Le mot coéducation est utilisé en un seul mot pour alléger dans le texte.

2.1 La coéducation : histoire et définitions

Afin de tracer l'origine de la notion de la coéducation, nous présentons en premier lieu les fondements sociohistoriques et épistémologiques de ce construit. Nous clarifions sa signification au cœur du mouvement des «Écoles nouvelles», nous mettons en lumière l'évolution de la signification du concept de la coéducation. Nous proposons ensuite, les concepts associés à la coéducation, soit la collaboration, le partenariat, l'engagement et l'implication des parents. Un regard sur les écrits scientifique s'avère nécessaire pour expliquer le concept de la coéducation et présenter ce concept aux ÉPAQ, selon les textes officiels du RÉPAQ pour proposer en conclusion une esquisse de modèles de coéducation.

2.1.1 La coéducation : origine sociopolitique et historique du concept

En étudiant la coéducation dans l'Éducation nouvelle, Raymond (2003) a bien expliqué que l'Éducation nouvelle n'a pas inventé la mixité scolaire, mais elle a défendu dès son émergence la « coéducation des sexes ». Rappelons - nous que c'est sur l'initiative de Ferrière qu'en 1899 fut fondé le Bureau International des Écoles Nouvelles (BIEN) afin de coordonner les activités de ce courant, d'établir des liens entre les écoles et de partager les expériences pédagogiques effectuées dans des écoles dites nouvelles. Or, en 1919, Ferrière a lancé son programme de 30 points dans lequel la coéducation occupait la cinquième place. Il s'appuyait sur les expériences vécues dans plusieurs écoles en Angleterre et en Allemagne construites sur le modèle familial où filles et

garçons se trouvent réunis. En 1919, Ferrière a consacré le cinquième point de son programme à la coéducation. Il l'a définie comme suit :

La coéducation des sexes, pratiquée dans les internats et jusqu'à la fin des études, a donné, dans tous les cas où elle a pu être appliquée dans des conditions matérielles et spirituelles favorables, des résultats moraux et intellectuels incomparables, tant pour les garçons que pour les filles. (Raymond, 2003, p. 66)

Également, la coéducation réapparaît dans la charte de la Ligue internationale de l'Éducation nouvelle diffusée en 1921, comme sixième principe, dont la définition est la suivante :

La coéducation réclamée par la Ligue-coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permettra à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire. (Raymond, 2003, p. 67)

Comme perçue à l'époque, la coéducation n'était pas facile à s'appliquer et plusieurs praticiens ont souligné l'importance d'être bien préparés et formés pour réaliser cette mixité. Cependant, plusieurs militantes féministes ont insisté sur l'importance de combattre les préjugés d'abord au sein des familles. C'est ainsi qu'une sorte de réforme sociale s'est introduite par et dans la notion de la coéducation.

L'usage du terme de coéducation apparaît vers la fin du XIX^e siècle comme l'idée d'éduquer ensemble des filles et des garçons. À cet égard, Escot (2010) explique que

Le terme de coéducation apparaît d'abord dans l'idée d'une éducation en commun des garçons et des filles, dans des groupes

mixtes, par une collaboration qui permet à chaque sexe d'exercer sur l'autre une influence positive. En étant éduqués ensemble, filles et garçons se découvrent mutuellement et apprennent à affirmer leur identité au travers de relations basées sur la coopération et la reconnaissance de l'autre. (Escot, 2010, p. 1)

Pezeu (2011) parle de « cohabitation en commun » et de « mixité ». En 1963, Le Grand Larousse encyclopédique définit ce mot comme suit : « *Mixité : n. f. – État d'une école où les filles et garçons sont admis. Certains éducateurs émettent des doutes sur l'efficacité de la mixité* ». Le terme mixte originant du latin *miscere* ou mélanger renvoie à la coexistence des sexes.

Après la Seconde Guerre mondiale, la mixité s'est installée en s'accompagnant par une mixité spatiale permettant de la sorte une pratique d'enseignement plus facile et moins dispendieuse : « C'est une mixité spatiale et économique, car il faut construire rapidement des locaux, éviter de trop longs trajets aux élèves filles et garçons comme aux enseignants. e. s » (Pezeu, 2011, n. p.). Martin (1914), auteure et militante féministe, a persévéré dans sa défense de la coéducation contre tous les opposants. Elle a attribué

Une mission éducative qui consiste à réunir garçons et filles dans une école et dans les mêmes classes afin de leur donner une éducation qui les prépare ensemble à la vie d'adulte. Ceci va au-delà d'une instruction identique parce que l'égalité entre les deux sexes devrait être reconnue comme valeur sociale. ...]. L'objectif serait de créer un climat de confiance et de respect mutuels, d'acceptation réciproque afin de faciliter la coopération, le dialogue, la compréhension et la sécurité relationnelle entre pairs et entre générations. (Pezeu, 2013, p. 22)

Par ailleurs, la mise en œuvre de la mixité des adolescents et adolescentes au secondaire s'est introduite plutôt pour des raisons économiques que pour des convictions éducatives et pédagogiques. Dans les années 1990, la notion de mixité s'étend sur d'autres champs comme le souligne Pezeu (2011) « mixité sociale », « mixité culturelle », « mixité religieuse », « mixité spatiale ». Ainsi, l'enseignement est vu comme un élément fondamental, voire constitutif, de l'égalité entre les garçons et les filles, entre les classes sociales et entre les cultures, et ce en offrant la même instruction aux deux sexes dans les mêmes classes. Alors qu'en Europe le terme consensus a souvent remplacé le terme mixité, en anglais le terme mixité n'existe pas, on utilise le terme *coéducation*.

Il s'avère important de tracer l'évolution de la signification du concept de la coéducation allant de la *mixité* à la *cohabitation en commun*, à *l'égalité garçons-filles*, à la *mixité sociale, spatiale, culturelle et sociale*. Pour ce faire, nous prenons appui sur le travail de Zancarini-Founel (2004) qui a retracé l'évolution du vocabulaire, des termes utilisés ainsi que de la signification qui leur est attribuée pour définir la coéducation, et ce de 1882 à 1976 en France. Nous présentons le résultat de son travail dans le tableau qui suit :

Tableau 7
L'évolution du vocabulaire de la coéducation utilisé en France de 1882 à 1976
selon Zancarini- Founel (2004)

Année	Terme
1842	Coéducation : éducation en commun en France Coéducation des sexes aux États-Unis
1830-1848	Mixité - égalité des sexes
1878-1889-1900	Débats sur la coéducation lors des congrès féministes
1881	Co-instruction dans les villages de moins de 500 habitants
1911	La coéducation ne doit pas se limiter à la co-instruction, mais désigne « la fin des haines de sexes, des préjugés » (portée du féminisme)
Entre les deux guerres	La co-instruction légitimée par la germination des classes (le regroupement dans les écoles à effectif réduit par âge et non par sexe)
1926	Changement de loi : les écoles géménées existantes sont légalisées
	Les institutrices ne sont pas vues comme des professionnelles, mais comme des mères de famille et des épouses
1933	Débat parlementaire sur le sujet de la coéducation. La coéducation est définie comme « le mélange de sexes en classe et en récréation »
1929	Condamnation du Vatican des écoles mixtes
Après la seconde guerre mondiale	Retour du débat sur la mixité pour raisons économiques
1957	L'Église recondamne la coéducation des sexes
1959	Légalisation des lycées mixtes nouvellement construits
1970-1980	La coéducation est « le partage des responsabilités éducatives entre la famille et les autres éducateurs potentiels »

La coéducation, ses principes et ses effets bénéfiques sur le plan économique notamment, ou ses inconvénients ont alimenté les travaux pédagogiques, les débats parlementaires, féministes et religieux. L'utilisation du mot coéducation a été associée comme l'explique Karnaouch (2003) à l'idée

« d'égalié ou d'inégalié des hommes et des femmes ». Des militantes féministes en Europe ont accueilli avec enthousiasme cette mixité « pour la première fois un congrès féministe (congrès de Stockholm 1888) place la coéducation, non dans un vœu général au milieu d'une quarantaine d'autres, mais comme un point-clé des revendications féministes » (Karnaouch, 2003, p. 24), et ce en défendant que les filles aient le même niveau que les garçons dans toutes les matières. La coéducation est fortement liée à l'évolution sociale comme l'explique Zancarin-Fourmel (2004) :

On constate une mutation du vocabulaire et des termes employés pour définir la coéducation (fin XIX - début XXe siècle), la germination des classes (entre les deux guerres) et la mixité (après les décrets d'application de la loi Haby 1975). Il apparaît que le débat sur la coéducation entendue comme pédagogie égalitaire lancée par les premières féministes, et relayé par les institutrices et instituteurs avant 1914, réapparaît de façon récurrente dans le très contemporain avec des arguments curieusement semblables ; inversement, entre 1914 et 1975, derrière les discours sur les avantages et les méfaits de la coéducation, de la germination puis de la mixité, se dissimulent des arguments économiques qui sont au fondement des politiques de l'État. (Zancarini-Founel, 2004, p. 32)

Corond (2011) en dressant un panorama sur la coéducation en France, a expliqué l'étendue de la coéducation sur le plan historique, mais aussi sur le plan politique et concret. Après avoir décrit l'élargissement de l'éducation en France, et ce en 1972, alors que 10 % du temps scolaire est alloué à des activités transversales, « l'État affirme depuis deux ans sa conviction que l'éducation est une mission partagée » (*Ibid.*, p. 3). Des citoyens - individus ou élus - qui selon Corond (2011) avaient la volonté de travailler ensemble, de partager les responsabilités pour mieux concrétiser le partenariat éducatif entre

les différents acteurs. C'est cette période qui correspond à la période de « la coéducation institutionnalisée » (*Ibid.*) où l'ouverture sur d'autres interventions auprès des élèves français ne veut pas dire nécessairement une acceptation de la part de l'école de partager la maîtrise avec d'autres intervenants. Il insiste sur le fait que la coéducation dépasse le partenariat du fait qu'elle nécessite :

Un engagement sur des valeurs partagées, sur des objectifs communs et sur une finalité d'ordre politique, la notion d'éducation partagée est parfois comprise comme une délimitation des sphères d'influence de chaque partie : c'est plutôt au sens de partage d'idées communes sur l'éducation qu'il faut le comprendre. (Corond, 2011, p. 3)

Sur le plan politique, Corond (2011) affirme que « la coéducation est la volonté de citoyens de promouvoir un mieux vivre ensemble régulé par les acteurs eux-mêmes » (*Ibid.*), alors qu'au concret « la coéducation est la réunion de différents acteurs de l'éducation pour tenter de proposer des activités dans une cohérence des modes d'approche et surtout pas une uniformité des modes d'intervention. » (*Ibid.*)

Le contexte éducatif dans lequel a pris naissance cette notion a évolué, laissant place à un élargissement de cette notion vers d'autres dimensions sociales et éducatives, comme l'énonce Escot (2010).

Après avoir abordé les questions d'égalité et de différence des sexes dans l'éducation, est très vite apparu le rapport du maître et de l'élève. [...] l'autorité verticale du maître dans le processus de transmission va se voir contestée au profit d'un mode horizontal, participatif, collaboratif et global. (Escot, 2010, p. 2)

La mixité s'est installée pour des raisons plus économiques que pédagogiques. Elle est perçue comme un avancement sur le chemin de l'égalité homme-femme, exigeant à la société une nouvelle façon de regarder les femmes, et aux systèmes éducatifs une nouvelle façon d'éduquer et de coéduquer les garçons et les filles.

De nos jours, on emploie essentiellement le terme de coéducation pour désigner le changement mené en éducation, notamment en lien avec le rôle des parents, leur implication scolaire et leur engagement éducatif dans un partenariat éducatif. Les parents, considérés comme les premiers éducateurs de leur(s) enfant(s), sont invités à collaborer avec l'école, à travailler ensemble avec les enseignants, à s'engager, à s'investir activement dans leur rôle éducatif auprès de leur enfant. Grandserre et Lescouarch (2009) énoncent que même le plus isolé des enseignants ne travaille plus seul aujourd'hui, il est désormais en relation avec de nombreux partenaires qui concourent également aux apprentissages et à l'éducation de l'enfant : parents, collègues, médecins, psychologues, intervenants extérieurs divers (Grandserre et Lescouarch, 2009, p. 167).

Les enseignantes et enseignants sont encouragés, invités et incités à collaborer avec les autres intervenants (collègues, parents ou autres). Cependant, bien qu'exigée par les injonctions ministérielles et recommandée par les écrits scientifiques, cette collaboration ne s'est pas installée

spontanément et plusieurs études sont menées permettant une analyse de cette collaboration sous toutes les coutures.

2.2 Les concepts périphériques : collaboration, partenariat, implication et engagement

Nous réservons cette partie aux termes connexes à la coéducation, à savoir la collaboration, le partenariat, la participation, l'implication et l'engagement. Nous justifions ce choix du fait que ces termes sont abondamment utilisés dans la littérature et au sein des ÉPAQ et qu'ils sont souvent associés à la coéducation. Soulignons que les documentations du RÉPAQ ne proposent pas une définition claire et ne précisent pas les méthodes de mises en œuvre dans les écoles afin de concrétiser ce partenariat, l'implication et/ou l'engagement parental.

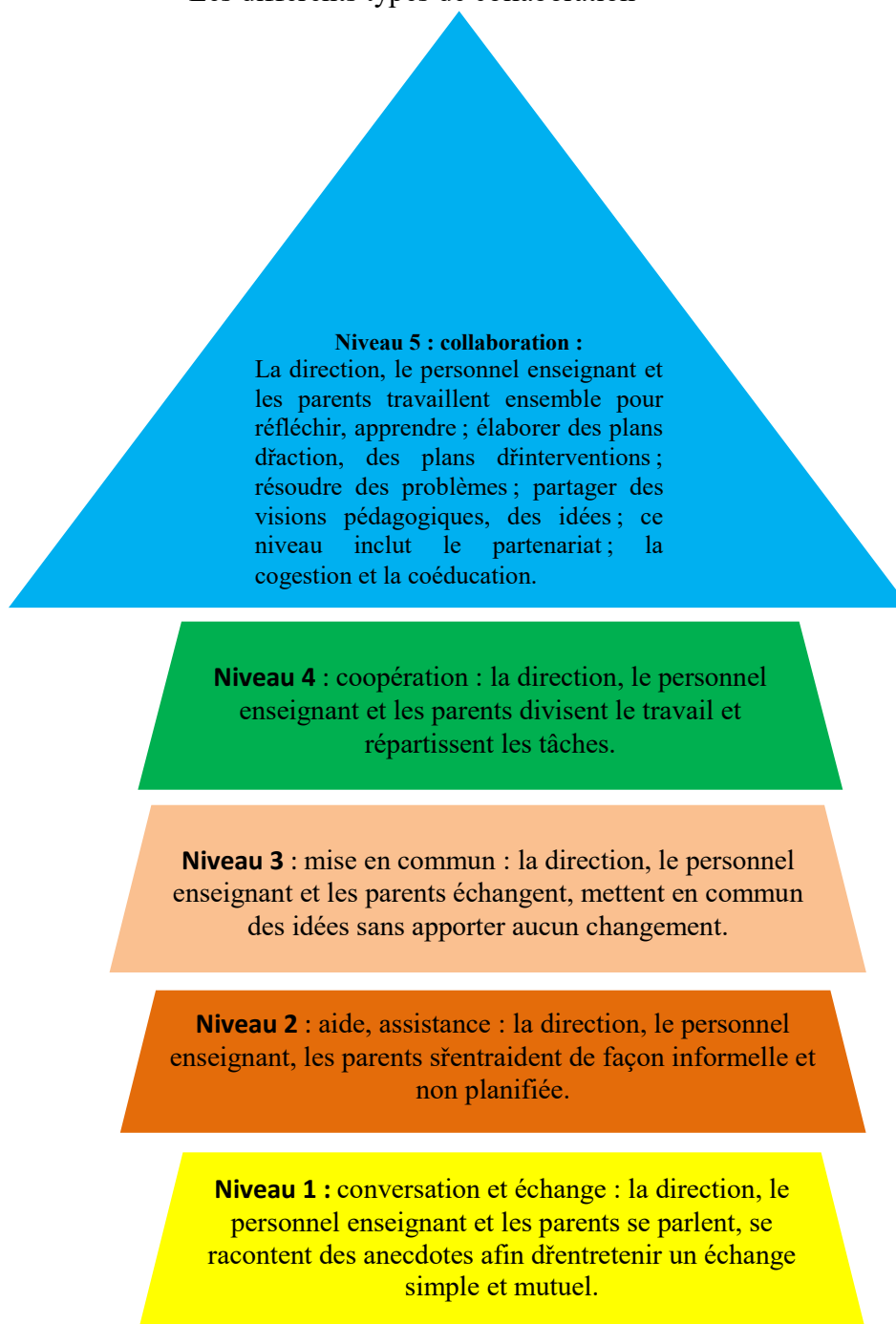
2.2.1 La collaboration dans les ÉPA

Dans le cadre de la présente recherche, nous nous intéressons à la coéducation dans les écoles publiques alternatives au Québec. Cependant, nous ne pouvons évoquer la coéducation dans ce type d'école sans mentionner la collaboration. Lors d'une recherche que nous avons effectuée dans le cadre d'une maîtrise en éducation sur la collaboration entre direction, parent et personnel enseignant dans une école publique alternative en 2014, nous avons pris appui sur plusieurs recherches dont celle de Howden et Kopiec (2002), de Little (1990), McEwan (1970) et Landry (1994, document inédit.), nous avons

remarqué que Little(1990) et McEwan (1970) ont placé le travail en collaboration au plus haut niveau. Ainsi en nous référant aux définitions proposées par Little (1990), de McEwan (1997) et de Landry (document inédit), nous avons constaté que les différents types de collaboration retenus se répartissent sur cinq niveaux, allant du niveau le plus simple au niveau le plus complexe. En adaptant les résultats de ces recherches au milieu alternatif, l'étude réalisée par Zeineddine (2014) réunit dans son plus haut niveau la coéducation, l'implication des parents, la réflexion sur l'éducation et la cogestion : N1 correspondant à la conversation et l'échange ; le N2 : l'aide et l'assistance ; N3 : la mise en commun ; N4 : la coopération ; et N5 : la collaboration, incluant le partenariat, la cogestion et la coéducation.

Niveau 5 : La collaboration incluant également, la coéducation, la cogestion et le partenariat, la réflexion sur l'éducation* et l'implication des parents*. Ce niveau se manifeste dans le travail ensemble, la coéducation des enfants (personnel enseignant et parents), la cogestion de l'école et le partenariat vu comme une égalité des partenaires au sein de l'école. La collaboration se traduit également dans la réflexion sur l'éducation*, où l'équipe-école et les parents réfléchissent ensemble sur des questions éducatives, lors des soirées réflexions et les organisations pédagogiques. La collaboration se manifeste aussi lors de l'implication des parents* à la vie scolaire à l'école et à la maison et lors de la participation aux différentes activités de l'école. (*Ibid.*, p. 225)

Figure 3
Les différents types de collaboration



Zeineddine, d. (2014). La dynamique de la collaboration entre le personnel enseignant, la direction et les parents dans une école primaire alternative au Québec, p. 66. Collaboration, tirée de Zeineddine, 2014, p. 68.

Également, en prenant appui sur le travail de Borges (2011), nous avons distingué deux formes de collaboration : la collaboration formelle qui regroupe « toutes les pratiques qui font normalement partie de la tâche de l'enseignant, car elles s'inscrivent dans ses activités d'enseignement au sein de l'école » (contenus d'enseignement, planifications, évaluations) (Borges, 2011, p. 91); et la collaboration informelle qui concerne « l'appui, l'entraide, le soutien, les échanges informels qui ne sont pas nécessairement anticipés ni inscrits dans la grille horaire, ni dans la tâche de l'éducateur. Ces initiatives sont spontanées et volontaires. » (*Ibid.*, p. 92)

Avant de procéder à ces définitions, il est essentiel d'accentuer le rôle des parents dans une école publique alternative :

Nous voulons une école centrée sur l'élève. Quelle que soit l'approche pédagogique choisie par l'école, c'est par sa démarche d'apprentissage que l'élève construira son identité d'apprenant. Il doit en être le moteur du début à la fin. Les enseignants, parents et autres intervenants d'une école publique alternative ont le rôle de l'accompagner et de le soutenir. (RÉPAQ, 2013, p. 15)

Le parent est considéré comme un coéducateur de son enfant comme de tous les autres élèves de la classe ; il est un partenaire qui partage le pouvoir comme les responsabilités avec les autres intervenants, personnel enseignant, non enseignant, la direction et les autres parents. La plupart des écoles alternatives ont un local aménagé spécifiquement pour les parents. Certaines écoles exigent une implication du jour, d'autres du soir. En fait, l'école alternative a, selon Pallascio (1996), « la responsabilité de répondre aux

besoins des parents » (Pallascio, 1996, p. 125). À cet égard, nous trouvons des ÉPA qui ont mis en place « un contrat d'engagement des parents » précisant le nombre minimal requis d'heures d'implication à l'école et/ou en classe, soit de 20 heures par familles. Toutefois, aucune sanction ou autres mesures ne sont mentionnées envers les parents qui ne respectent pas ce contrat.

2.2.2 *Le partenariat*

L'école alternative considère les parents comme étant des partenaires. Elle repose sur une collaboration entre tous les partenaires - le personnel enseignant, les parents, la direction et l'élève - afin d'assurer le développement global de l'enfant tout en respectant ses besoins, ses capacités et ses intérêts. Le réseau des écoles publiques alternatives au Québec ne propose pas une définition du mot partenariat. Un regard sur la littérature s'avère nécessaire afin de comprendre ce concept. Legendre (2005) définit le partenariat comme une « entente entre des parties qui, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives. » (p. 102)

En 2008, Adish a proposé une définition du partenariat, et ce après avoir effectué une analyse épistémologique de la notion : « Il s'agit d'œuvrer ensemble dans une action commune et négociée, au sens de relations complexes de partage de bénéfices et des responsabilités, de relations d'opposition/coopération, avec le risque de confusion identitaire. » (Adish,

2008, p. 232). Dřoù la nécessité de déterminer « les territoires et prérogatives de chacun » (*Ibid.*, p. 233). Elle précise la nécessité de bien identifier les tâches de chacun des partenaires et de préciser les pratiques éducatives ou coéducatives de chacun. Dans ce contexte, Adish souligne sa préférence dřutiliser la notion dřengagement au lieu dřimplication en expliquant quřà la notion dřimplication qui « nřest pas nécessairement volontaire ni consciente » elle préfère celle dřengagement « qui indique le mouvement dynamique plutôt que ľinscription de fait en tant que membre dřune communauté éducative. » (*Ibid.*, p. 37). En 2012, Adish dans un article intitulé *Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité*, mentionne la notion dřengagement de la part des parents dans la scolarité de leurs enfants et évoque un partenariat entre enseignants et parents. Selon ľauteure, une collaboration école-famille doit sřaccompagner dřun engagement dans la scolarité de leur enfant. Elle met en lumière un décalage entre les partenaires, soit les enseignants et les parents, et encore plus des enjeux de pouvoirs. Or, ce décalage est dû, selon Asdih, à la formation initiale des enseignants qui est « beaucoup plus centrée sur les disciplines que sur les finalités éducatives et citoyennes de ľécole » (p. 36). Elle précise

Dans le partenariat, les enseignants se centrent sur une logique de transmission, ils attendent des familles quřelles aident ľélève à achever ou à préparer les tâches effectuées dans le temps scolaire. Les parents se centrent sur une logique de développement personnel et familial et attendent de ľécole quřelle garantisse des contenus, des règles et des perspectives professionnelles. (p. 36)

Un bon engagement scolaire des parents dans la scolarité de leur enfant nécessite une formation des parents pour les aider dans ce rôle, mais aussi une formation initiale des enseignants pour pouvoir mettre en œuvre la coéducation avec les parents. Or, les enseignants œuvrant dans les ÉPAQ ont reçu la même formation initiale que ceux et celles qui travaillent dans les écoles dites régulières, ce qui peut constituer une entrave à la concrétisation de la coéducation avec les parents dans ces écoles.

2.2.3 L'implication et l'engagement des parents

Larivée (2011) a précisé que « le terme implication n'est pas neutre. Il peut être lié à une personne ou à une action et avoir une connotation positive ou négative, selon ses différents sens. On parlera ainsi d'implication volontaire dans une activité (ex. : bénévole), ou encore d'implications liées à une décision (ex. : conséquences d'un choix) » (Larivée, 2011, p. 7). Poncelet et Francis (2010) ont effectué une étude afin d'examiner l'engagement parental dans la scolarité des enfants et ils énoncent que :

L'engagement parental dans la scolarité implique d'une part des échanges entre parents et enfant sur son expérience scolaire et suppose, d'autre part, un accompagnement de sa scolarité au travers des formes de contrôle et de supervision de l'organisation de son temps et du travail scolaire. (*Ibid.*, p. 3)

Soulignons que les termes implication, participation et partenariat sont abondamment utilisés dans les différentes documentations du RÉPAQ et des documents des ÉPA sans proposer une définition claire ni préciser les

méthodes mises en œuvre dans les écoles publiques alternatives afin de les concrétiser.

L'implication des parents est un concept très large et multidimensionnel comme l'ont souligné plusieurs chercheurs. Or, cette implication est soumise comme l'a montré Larivée (2011) «à l'influence de différentes variables comme les caractéristiques familiales, les types d'implication, la motivation des parents à participer à la scolarité de leur enfant ou adolescent et leur prise de décision d'y participer. » (Duval, 2017 p. 55). Cette implication est reconnue pour son rôle positif dans la réussite scolaire (Deslandes et Cloutier 2005 ; Feyfant, 2015 ; Larivée, 2012, Larivée et Larose, 2014 ; Rogers, Theule, et Ryan, 2009, etc.) Gonzales-DeHass (2005) ont procédé à une recension des écrits et elles ont répertorié 13 articles scientifiques portant sur les liens entre l'implication parentale (parental involvement) et la motivation scolaire des élèves. Ils ont distingué l'implication des parents à la maison et à l'école. C'est cette dernière implication qui nous intéresse dans la présente étude. Les dimensions liées à l'implication à l'école correspondent à « assister à des conférences offertes par les enseignants, interagir avec ces derniers, participer aux activités scolaires se déroulant à l'école, occuper des fonctions dans l'école.» (*Ibid.*, p. 54). Ils ont étudié l'implication parentale pour favoriser l'engagement d'adolescents à risque de décrochage scolaire lors de la transition primaire - secondaire. Son analyse fait ressortir quatre type d'implication parentale favorisant l'engagement : 1) le soutien scolaire, la socialisation sociale, la communication parent-enseignant et la supervision parentale.

Epstein a élaboré une typologie de six catégories de participation parentale à la maison, à l'école et en communauté. Les six catégories de participation parentale (tableau 7) sont : 1) Les rôles et compétences parentales ; 2) la communication entre l'école et la famille ; 3) le bénévolat ; 4) les apprentissages à la maison; 5) la participation à la prise de décision; et 6) la collaboration avec la communauté.

Tableau 8
Les six types d'implication parentale d'Epstein

Type 1 Rôle	Type 2 Communication	Type 3 Bénévolat	Type 4 Apprentissage à la maison	Type 5 Prise de décision	Type 6 Collaboration avec la communauté
Aider les familles dans l'exercice du rôle parental, relativement aux habiletés Parentales, à la compréhension du développement de l'enfant et de l'adolescent, à l'établissement de conditions familiales qui soutiennent les enfants comme élèves à tous Les âges et à tous les niveaux scolaires. Aider les écoles à comprendre les familles.	Communiquer avec les familles au sujet des programmes Scolaires et des progrès des élèves par des communications efficaces entre l'école et La maison et entre la maison et l'école.	Améliorer le recrutement, la formation, le travail et les horaires Pour impliquer les familles comme bénévoles et à titre d'audience à l'école ou dans D'autres endroits pour soutenir les élèves et les programmes scolaires.	Impliquer les familles auprès de leurs Enfants dans des activités d'apprentissage à la maison, incluant les devoirs et d'autres Activités et prises de décision reliées aux programmes d'étude.	Inclure les familles comme participants dans les prises De décision à l'école, dans l'administration et la promotion de l'éducation par l'intermédiaire d'associations, de conseils d'établissement, de comités, de groupes d'action Et d'autres organisations parentales.	Coordonner les ressources et les services offerts aux élèves, aux familles et à l'école avec les entreprises, Les agences, et d'autres groupes et assurer les services à la communauté.

Tiré de Epstein, J. (2004) Partenariat École famille et communauté, p. 4.

Duval (2017) a bien expliqué l'implication des parents quant à la socialisation scolaire, et ce s'appuyant sur plusieurs recherches et études (DeBlois et *al.*, 2008 ; Deslandes, 2005, 2006 ; Gonzalez-DeHass et *al.*, 2005, Chen et Gregory, 2010; Hoover-Dempsey et *al.*, 2010) : « la socialisation scolaire correspond, entre autres, au soutien affectif exprimé par des encouragements et des compliments, à la communication d'attentes scolaires et de valeurs éducationnelles (école, réussite, efforts, etc.) ainsi qu'à des discussions relatives à l'école (aspirations, travaux, progrès, résultats, etc.) comme à la culture en général (actualité, livres, films, musique, etc.) » (Duval, 2017, p. 64). À cet égard, Deslandes (2008) a accentué le rôle des parents comme agents socialisateurs. Il a examiné ce rôle en lien avec trois éléments, soit le développement de l'autonomie, la coopération sociale et la participation publique. L'auteure considère que

L'autonomie individuelle amène l'individu à penser et à juger par lui-même, de même qu'à prendre conscience des valeurs et des normes qui influencent ses prises de décision. La notion de coopération sociale renvoie au savoir-être avec autrui tandis que celle de participation publique est axée sur les compétences requises pour prendre part au pouvoir qui concerne tous les citoyens. (*Ibid.*, p. 159)

Ce qui rejoint les propos retenues dans les conditions et les principes clés des ÉPAQ quant au développement de l'autonomie des enfants et l'apprentissage de la coopération et de la vie démocratique. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous intéressons particulièrement aux implications des parents à l'école et la socialisation en fait partie. Donc nous retenons les types 1, 2, 3 et 5 d'Epstein et nous y ajoutons le soutien aux enfants (soutien à

l'apprentissage et soutien affectif) et la socialisation. Le tableau qui suit présente la synthèse des types d'implication parentale que nous retenons dans notre thèse.

Tableau 9
L'implication des parents aux ÉPAQ

Type 1 Rôle des parents dans les ÉPAQ	Coéducateur de son enfant comme de tous les autres enfants ; animer des ateliers ; assister et soutenir les enseignants	partage le pouvoir comme les responsabilités avec les autres intervenants de l'école ; aider et soutenir les autres parents	Participer à la vie scolaire à l'école et ou en classe ; participer aux comités ;
Type 2 Communication	Communication parent-enseignant	Communication parents-parents	Communication parents-enfants
Type 3 Bénévolat	Organisation et participation aux fêtes	Organisation et participation aux sorties	
Type 4 Participations à la prise de décisions	Rencontres des assemblées générales ; Conseil d'établissement	Participer aux rencontres d'évaluation	Prendre des décisions avec les enseignants et les enfants
Type 5 Soutien aux enfants	Soutenir les enfants dans leurs projets	Aider et assister les enfants dans leurs travaux quotidiens	
Socialisation	Soutien affectif aux enfants : Encouragements, compliments	Développement de l'autonomie de l'enfant	Apprentissage à la coopération ; Apprentissage à la prise de décision

2.3 La coéducation dans les écoles publiques alternatives au Québec

Allons voir ce que dévoilent les écrits, aussi peu nombreux soient-ils, effectuées dans les écoles publiques alternatives québécoises, et encore plus sur la coéducation dans ces écoles. Pallascio et Gosselin (1996) trouvent que la coéducation ne peut se concrétiser que par un travail ensemble à l'école, en classe et à la maison. Également, Pallascio et Beaudry (2000) évoquent le rôle

pédagogique des parents en proposant plusieurs pistes qui permettent de faciliter et de renforcer ce rôle.

L'attention portée aux conditions de succès de chaque élève dans l'environnement de sa classe amène de nombreux observateurs à souligner l'importance de la complémentarité entre les parents et les professionnels, ou bien entre l'enseignant et les ressources environnementales. (Pallascio et Beaudry, 2000, p. 77)

Ils soulignent une certaine complicité entre enseignant et parents, en énonçant :

La complicité entre parents et enseignants est d'ailleurs essentielle. Tous les comités existant dans les écoles alternatives demandent la participation des parents. On souligne que le comité de coéducation est l'endroit privilégié pour l'information et la formation des parents qui participent aux projets des enfants. » (Pallascio et Beaudry, 2000, p 159)

En 2012, Picard souligne, dans son essai, le fait que l'école alternative « s'attend à un soutien plus étendu et plus collectif de la part de chaque parent coéducateur de manière à ce que plusieurs élèves bénéficient de sa présence et de ses ressources » (*Ibid.*, p. 62), et ce en répondant aux besoins de tous les enfants de l'école alternative, et non uniquement à ceux de son propre enfant.

2.4 Les recherches visant la relation école-famille comme condition première de coéducation

Afin d'examiner la relation école-famille, relation qui semble être primordiale pour la concrétisation de la coéducation, les facteurs qui influencent cette relation et l'améliorent, la tension générée et la formation des enseignants quant à la relation avec les parents, nous prenons appui sur

plusieurs recherches (Feyfant, 2015 ; Humbeeck et al 2006; Larivée, 2003; 2011; Mackiewicz, 2010 et Sellenet, 2006). Tout d'abord, Feyfant (2015) a décrit le cheminement de la relation école-famille, et ce allant d'une relation difficile, inégalitaire, à celle d'un partenariat où le parent est considéré comme client usager pour en arriver à la coéducation. « Les parents sont passés d'une position d'assujettis à l'égard de l'école, puis de partenaires, d'usagers, voire de consommateurs, avant de devenir des coéducateurs » (Feyfant, 2015, p. 11). Elle accentue les nombreuses recommandations, notamment en France à coopérer, à collaborer avec les parents. Selon l'auteure, la coéducation exige une certaine complémentarité « Partager l'éducation consiste à envisager des complémentarités, favoriser la porosité entre tous les espaces et le temps éducatifs en mobilisant l'ensemble des acteurs du système » (Feyfant, 2015, p. 12). Elle pose des questions sur « le mode d'emploi » de la coéducation « éduquer ensemble, avec, ou côte à côte ». Tout comme Humbeeck et al (2006), elle trouve que la coéducation suscite la question du territoire : qui oppose la maison, pour la famille, et l'école, la classe pour l'enseignant. D'un autre côté, elle souligne sur le plan politique le changement du sens de la notion de territoire qui avant renvoyait à la nation, et actuellement ramenée « à une logique plus locale, décentralisée » (*Ibid.*, p. 13). La référence des acteurs en éducation à la notion de territoire peut, selon Maubant et Leclerc (2008) contenir l'enjeu « de concilier, là encore, espace de construction collective et de développement nécessaire des identités, respect des individualités et ainsi des différences, recherche de ce qui fédère et de ce qui unit » (*Ibid.*, p. 28).

Cette notion de territoire s'avère pour le moins délicate, d'autant plus qu'elle évoque une balise fixée pour la mise en place de la coéducation entre enseignants et parents. Reste à voir ce que ces deux acteurs principaux accordent d'importance à cette notion de territoire au sein des écoles publiques alternatives. Tout comme Larivée (2003, 2011), Feyfant (2005) a accentué un des facteurs essentiels qui entravent la relation école-famille et empêche la réalisation de la coéducation celui de la formation des enseignants. En comparant les référentiels de compétences pour exercer le métier d'enseignant en France et au Québec, l'auteure met en évidence la coopération avec les parents, un élément essentiel auquel la formation n'accorde qu'une petite place réduite. Or, si cette formation existe, elle demeure souvent « sans lien avec les stages en situation, seule opportunité de se frotter, trop aléatoirement, à la réalité de ses relations » (*Ibid.*, p. 19). Larivée (2003) de son côté, souligne les obstacles à l'implication des enseignants et des parents. Les résultats de ses recherches (2003, 2011) indiquent que les enseignants ne se sentent pas préparés à travailler avec les parents, et parfois la participation parentale « apparaît trop contraignante ou menaçante pour les enseignants, notamment lorsqu'elle se déroule à l'école ou dans leur classe. » (*Ibid.*, 2011, p. 175)

En effet, il est important de souligner que les modifications apportées par la réforme du début des années 2000 au système d'éducation québécois ont obligé, entre autres, les universités québécoises à revoir leurs programmes de formation initiales des maîtres : un baccalauréat de quatre ans comprenant des contenus disciplinaires ainsi qu'une formation pratique d'au moins 700 heures

de stages. Cependant, la place accordée à la collaboration durant la formation initiale des enseignants reste minuscule, et ce malgré les nombreuses injonctions ministérielles et malgré l'accent mis de la part des multiples recherches sur l'importance d'une relation harmonieuse entre enseignants et parents pour la réussite de l'enfant.

Quant à Sellenet (2006), elle précise en premier lieu la double origine latine du mot éducation : « *Educare* synonyme de nourrir, d'élever [...] et *Educere* signifie faire éclore, aider à mettre au monde, conduire » (*Ibid.*, p. 40) afin d'expliquer ensuite que la mise en pratique de la coéducation entre parents et professionnels nécessite

Un accord minimal sur ce que l'on veut développer chez l'enfant, sur la manière dont on va s'y prendre, sur le partage des tâches. Parler de coéducation suggère l'idée d'un débat, d'un dialogue permettant de ne pas méconnaître les valeurs de chacun, de comprendre où peuvent se situer les différences de perception et leur pourquoi. La coéducation instaure un rapport d'équilibre entre les parties, ce que ne permettent pas des notions voisines comme la « collaboration » ou « la coopération » [...] c'est un partenariat centré sur une tâche définie, celle d'éduquer l'enfant. (*Ibid.*, p. 46)

Pour concrétiser la coéducation, Sellenet (2006) soulève la nécessité de trouver un nouveau style de communication entre les deux parties. Selon Sellenet, la coéducation est une voie difficile, mais possible et riche si les deux parties, parents et enseignants, restent ouvertes aux discussions et aux négociations afin d'apprendre les uns des autres.

Dubois (2013) a étudié la coéducation dans une ville italienne *Reggio Emilia*. Cette école a fait l'objet d'une expérience préscolaire en matière de coéducation, et ce en accentuant l'implication quotidienne de tous les acteurs de la cité dans l'éducation des enfants. L'auteur définit la coéducation comme « l'action d'éduquer à plusieurs » (*Ibid.*, 86), tout en soulignant le sens multiple de ce *plusieurs*. Dans les classes de cette cité, deux enseignantes partagent l'éducation, l'une est expérimentée, l'autre novice dans le métier; également un troisième enseignant nommé « formateur des ateliers » est présent au quotidien et un quatrième adulte aussi, tenu responsable de faire le lien avec les structures administratives. Également, les cuisiniers de la cité, après avoir reçu une formation adéquate, sont impliqués dans des projets pédagogiques « Ces différents acteurs sur le territoire de l'école participent chacun de la coéducation reggiane aux côtés des enfants » (*Ibid.*, p. 87). Notons que les parents sont aussi des coéducateurs au sein de cette cité, ils s'impliquent dans les conseils et, quelques-uns de ces membres doivent siéger également à la mairie pour coordonner et harmoniser toutes les interventions. Les parents « doivent promouvoir la participation des familles, assister les enseignants, les aider à réaliser des projets et développer des relations avec d'autres établissements. » (*Ibid.*, 89). Rayna, Rubio et Scheu (2010) définissent la coéducation comme suit :

Une relation entre éducateurs dits « premiers », que sont les parents, et éducateurs professionnels qui œuvrent en parallèle (plusieurs modes d'accueil sont bien souvent mobilisés pour assurer la garde non parentale des jeunes enfants) ou/et successivement lorsque l'enfant grandit [...], en tout cas en alternance avec les parents. D'où l'importance de la qualité des occasions directes ou indirectes

de rencontre entre coéducateurs, si l'on pense qu'une certaine porosité entre les divers milieux, dans lesquels les jeunes enfants vivent alternativement au quotidien, est souhaitable pour davantage de continuité ou de cohérence. (Rayna et al, 2010, p. 16)

L'affirmation du rôle du parent et celle de l'ircontournable travail avec les parents paraissent une composante essentielle de la coéducation et de sa mise en pratique au quotidien dans les écoles. Qu'en est-il de sa concrétisation dans les ÉPAQ dont les principes et le fonctionnement accentuent la coéducation.

2.5 La coéducation : définitions, principes et instruments

Au départ, la coéducation signifiait l'éducation et l'instruction en commun aux deux sexes, dans des groupes mixtes tout en reconnaissant la différence des deux et donc en excluant d'offrir une éducation identique aux deux. Dans le contexte actuel, la coéducation accompagne une évolution sociale. Alors que dans les recherches consultées et effectuées dans les écoles dites régulières, la coéducation semble être restreinte par des conditions qui séparent les territoires, le temps et les manières d'intervention de chacun des intervenants (parents et enseignants). La coéducation déclarée dans les écoles publiques alternatives au Québec remet en question la transmission traditionnelle des savoirs, elle privilégie la contribution collective, le partage des expériences et des expertises, elle valorise l'autonomie, l'individualisation et le respect des différences. De la sorte, elle ouvre la porte à la collaboration avec les parents en leur permettant et les encourageant à participer à l'école

et/ou en classes non auprès de leur enfant exclusivement, mais auprès des autres enfants également, permettant ainsi ce qu'on appelle la communauté d'apprentissage. Maubant et Roger (dir., 2010) ont expliqué dans *De nouvelles configurations éducatives entre coéducation et communauté d'apprentissage*, comment les communautés d'apprentissage bouleversent les modèles éducatifs traditionnels et nécessitent

Le recours à de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage où formateurs comme apprenant s'inscrivent dans une visée de coéducation [...] se mettent en place de nouvelles figures de l'éducation, où différents éducateurs, professionnels ou non, interviennent dans une visée d'apprentissage. » (*Ibid.*, p. 2)

Dans le même sens, Orellana (2010) énonce l'idée que la communauté d'apprentissage

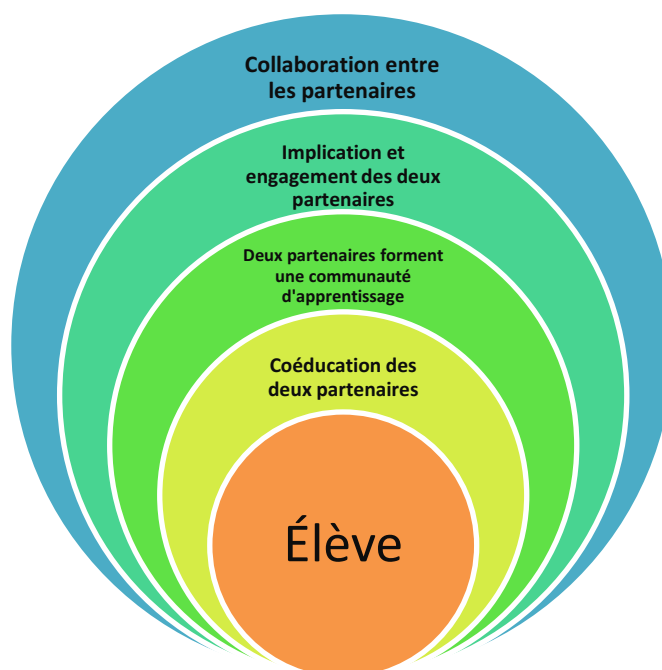
émerge et s'articule au sein d'un mouvement de réflexion à la recherche de nouvelles voies éducatives susceptibles de mettre en évidence des valeurs, des principes et des modes de vie alternatifs plus appropriés aux besoins des personnes et des contextes [...] les pratiques associées à la notion de communauté d'apprentissage apparaissent liées à une vision de l'éducation qui mène l'être humain vers une nouvelle posture face aux problématiques de son temps. (*Ibid.*, p. 110)

Parmi les conditions nécessaires pour la construction de la communauté d'apprentissage, Orellana cite :

- La mise en commun et la complémentarité des efforts, des talents, des compétences et de l'imaginaire de chacun
- Valoriser les processus éducatifs incluant les dimensions sociales
- Privilégier la construction sociale du savoir. (dans Maubant *et al*, 2010, p. 110)

La figure 4 présente notre compréhension de la coéducation par rapport aux termes utilisés dans la documentation du RÉPAQ et qui lui sont associés, soit le partenariat, l'implication, l'engagement, la collaboration et la communauté d'apprentissage.

Figure 4
La relation de la coéducation aux termes connexes qui lui sont associés



Quelle que soit l'approche pédagogique employée dans les écoles publiques alternatives faisant partie du RÉPAQ, la structure mise en place par le Réseau pour les écoles publiques alternatives place l'enfant au centre de ses principes et du fonctionnement de ces écoles. Elle promeut une collaboration étroite entre les différents acteurs. Cette collaboration se traduit notamment par un engagement et une implication des enseignants et des parents qui, travaillant ensemble, forment une communauté d'apprentissage. Cette structure vise à

aider l'apprenant à se connaître, à faire des choix, à assumer des responsabilités, à apprendre, à partager. Pour ce faire, enseignants et parents sont considérés comme étant des coéducateurs partenaires. Ils s'engagent et s'impliquent auprès de l'apprenant en le soutenant, le guidant et le conseillant et en respectant son rythme, ses intérêts, ses besoins et ses capacités. Les deux partenaires coéduquent ensemble les apprenants, offrant ainsi une diversité de savoirs et de méthodes d'apprentissage.

L'école publique alternative se définit comme étant :

Une école centrée sur l'élève. Quelle que soit l'approche pédagogique choisie par l'école, c'est par sa démarche d'apprentissage que l'élève construira son identité d'apprenant. Il doit en être le moteur du début à la fin. Les enseignants, parents et autres intervenants d'une école publique alternative ont le rôle de l'accompagner et de le soutenir. (RÉPAQ, 2013, p. 14)

Une vue d'ensemble de la littérature sur la notion de la coéducation a révélé un différend quant à la mise en pratique de cette coéducation entre le personnel enseignant et les parents. Plusieurs tensions surgissent et entravent cette mise en pratique, entre autres l'idée des territoires et l'absence du dialogue entre les deux parties accentuent le besoin d'adopter de nouveaux styles de communication. Un élément fait l'unanimité, c'est que la concrétisation de la coéducation est difficile, mais possible surtout si le personnel enseignant acquiert des compétences en lien avec la mise en œuvre de la coéducation afin de pouvoir prendre en compte toutes les ramifications qu'elle engendre. Comme l'exprime Escot (2010) :

La coéducation devient une problématique de continuité dans un espace multiple où l'identification des logiques, le partage de stratégies communes, le respect des places et des fonctions de chacun structurent une complémentarité au fondement du processus coéducatif. (Escot, 2010, p. 6)

Selon les écrits consultés la notion de coéducation est inséparable de la relation école-famille et est associées à des notions comme partenariat, collaboration, coopération, participation, engagement, qui ne sont ni sans être nuancées ni détaillées de la part des auteurs.

2.5.1 Les conditions de mise en pratique de la coéducation en milieu régulier

Selon Humbeeck *et al.* (2006), la mise en œuvre de la coéducation nécessite la présence de trois éléments fondamentaux soit 1) avoir de bonnes relations école-famille ; 2) le rôle éducatif des enseignants et 3) le rôle éducatif des parents.

1) Avoir de bonnes relations école-famille, joue un rôle primordial dans l'instauration de la coéducation. Cette relation qui doit être établie sur une base de respect mutuel et d'une façon harmonieuse permettant d'identifier les territoires respectifs des parents et des enseignants (parents à la maison, enseignants en classe), tout en définissant les zones communes d'intervention pour un meilleur soutien éducatif de l'enfant.

2) L'enseignant a un rôle éducatif : en se centrant sur l'enfant, ses besoins, ses capacités et en considérant « l'enfant comme un être ayant ses caractéristiques propres et non pas seulement comme un embryon de l'adulte »

(*Ibid.*, p. 651), l'enseignant se concentre plus sur la méthode que sur le contenu.

3) Le parent a un rôle éducatif qui se traduit dans la transmission des savoirs, des connaissances et des compétences qui « renforcent plus les identités culturelles et sociales des parents » (*Ibid.*, p. 652).

D'une part, l'enseignant enseigne et instruit l'élève à l'école et d'autre part, les parents éduquent et forment leur enfant à la maison. De la sorte, la coéducation est mise en œuvre par les deux intervenants, soit les enseignants et les parents dans deux lieux distincts, l'école et la maison.

Afin que la coéducation puisse s'établir, il faut selon Humbeeck *et al.* (2006) fixer quelques règles de base :

1. Coéduquer = respecter la place de chacun (enseignant à l'école ; parent à la maison), et respecter la succession des périodes réservées à chacun. La classe est le lieu de l'enseignant et de l'élève alors que la maison est le lieu de la famille et des enfants.
2. Ne pas critiquer les méthodes d'enseignement mises en œuvre dans l'école ;
3. Déterminer clairement les territoires de chacun des intervenants ;
4. Établir une communication claire et précise entre enseignants et parents, notamment en lien avec les devoirs scolaires, le journal de classe, le bulletin, etc.

Dans le même sens, Pourtois *et al.* (2008-2013) ont effectué une recherche-action dans trois villes en Belgique. Leur étude s'est concentrée sur une « forme éducative nouvelle qui fait du partenariat école-famille-

communauté la véritable voûte de l'ensemble du processus éducatif » (*Ibid.*,

p. 1). Ils conçoivent la coéducation ainsi :

La coéducation se distingue de la simple relation école-famille par le fait que les enseignants et les parents unissent leurs forces afin d'atteindre un objectif commun, à savoir le développement optimal de l'enfant, à l'aide d'un outil commun, basé sur un référentiel commun [...] coéduquer ce n'est pas co-enseigner : les savoirs des deux parties sont à respecter dans leurs singularités. Ensuite, coéduquer ce n'est pas cogérer : l'organisation qui a cours à l'école et dans la famille incombe aux acteurs scolaires pour la première et aux parents pour la seconde. Enfin, coéduquer n'est pas éduquer la famille : il ne s'agit pas de contrôler les pratiques familiales. » (Pourtois *et al.*, 2008-2013, p. 5)

Des tensions marquent les relations école-famille et sont accentuées par Pourtois *et al.* (2013). La mise en œuvre de la coéducation selon Pourtois *et al.* (2013) suppose :

1. Coéduquer = unir les forces des parents et des enseignants selon un objectif commun qui est le développement optimal de l'enfant ;
2. Coéduquer n'est pas co-enseigner ;
3. Coéduquer n'est pas cogérer ;
4. Coéduquer ne signifie pas éduquer les familles ni contrôler les pratiques familiales ;
5. La coéducation nécessite un respect des savoirs des parents et des enseignants ;
6. La coéducation a des effets positifs sur les enfants.

Notons que plusieurs études et recherches ont révélé « les effets bénéfiques sur la réussite scolaire de l'implication des parents dans le système éducatif scolaire (Epstein, 2001 ; Royer, 1995) » (*Ibid.*, p. 4). Or, les résultats quantitatifs de la recherche-action réalisés par Pourtois *et al.* (2008-2013,

2013) ne montrent également que des effets positifs. Les auteurs ont constaté que « l'éducation est en réalité l'affaire de tous : de l'école, de la famille, certes, mais de la société dans son ensemble. » (*Ibid.*, p. 20)

2.5.2 Les instruments de coéducation dans le milieu régulier

Les instruments de coéducation proposés par Humbeeck *et al* (2006) sont les suivants : 1) les devoirs et l'accompagnement pédagogique de l'enfant à la maison ; 2) le journal de classe ; et 3) le bulletin scolaire et la communication avec l'école.

1) Les devoirs et l'accompagnement pédagogiques de l'enfant à la maison : les études montrent une relation entre les devoirs et le rapport des parents à l'école. Les moments devoirs sont considérés par Humbeeck *et al* (2006) comme étant des moments de violence qui parasitent le lien parent-enfant, surtout si le devoir dépasse les compétences parentales, ou si les méthodes utilisées à la maison contredisent celles appliquées à l'école. « Les devoirs constituent un lieu de confrontation dans lequel les univers familiaux et scolaires s'interpénètrent. À ce titre, ils constituent de précieux révélateurs de la qualité de la relation école - famille » (*Ibid.*, p. 658). Comme correction à la situation, les auteurs suggèrent un tutorat des élèves plus avancés qui peuvent expliquer à ceux qui ne sont pas encore à ce niveau.

2) Le journal de classe : un outil ayant comme fonction première des échanges d'informations entre l'école et la maison. Selon Humbeeck *et al.* (2006), le fait de mettre l'élève au centre des messages échangés peut favoriser la coéducation. « Dès qu'il porte [le journal] sur l'enfant et met l'élève au cœur du message, le journal de classe devient, par contre, un outil formatif susceptible de favoriser le travail de coéducation école-famille. » (*Ibid.*, p. 659).

3) Le bulletin scolaire transmet une évaluation chiffrée avec une petite appréciation et une place pour la signature des parents. Les auteurs proposent

La mise en place d'un outil de communication qui associe au résultat scolaire l'appréciation de chacun des partenaires de l'acte éducatif (l'élève, le parent, l'enseignant) et, le cas échéant, les propositions émises par chacune des remédiations susceptibles d'infléchir le parcours déficitaire. (*Ibid.*, p. 660)

Toutefois, ce bulletin reste un document chiffré transmis de l'école aux parents et aux élèves, et non pas un document construit avec tous les acteurs concernés. Partant de ces instruments de coéducation avancés par Humbeeck *et al.* (2006) visant plutôt à améliorer la communication entre les deux parties, soient les enseignantes et enseignants et les parents. Mais, ces instruments mentionnés ne semblent pas complets vu qu'ils ne touchent ni aux pratiques éducatives ni aux pratiques pédagogiques exercées à l'école et/ou à la maison. Le champ de la coéducation semble être ainsi délimité.

2.6 Les modèles de coéducation selon Mackiewicz (2010)

Mackiewicz (2010) évoque la coéducation à l'école maternelle en France en exposant trois modèles :

Un modèle de coéducation experte où, effectivement, les compétences des enseignants créent une asymétrie face aux parents ; un modèle de coéducation domestique situant l'école du quartier au sein d'une « grande famille », ce qui peut rassurer les parents ; un modèle de coéducation civique où l'éducation est « une affaire d'État qui s'impose à tous ses acteurs », et dont la valeur, si elle est partagée, est fédératrice. (*Ibid.*, p. 76)

Tableau 10
Les modèles de coéducation selon Mackiewicz (2010)

Les modèles de coéducation	Un modèle de coéducation experte	Un modèle de coéducation domestique	Une coéducation civique
	Les compétences des enseignants créent une asymétrie face aux parents	Situant l'école du quartier au sein d'une grande famille	Ce type de coéducation est imposé selon Mackiewicz par l'État à tous les acteurs

Sans avoir défini la coéducation, Mackiewicz a identifié trois modèles de coéducation. Si nous essayons de faire le lien avec les ÉPAQ, le modèle de coéducation domestique semble le plus proche de ces écoles puisque ce sont les parents qui montent, pièce par pièce, le projet d'une école publique alternative, et ce en précisant l'approche pédagogique adoptée, les valeurs, le code de vie, etc., et ils déposent leur demande d'ouverture d'école publique alternative, dans le quartier des parents fondateurs, aux commissions scolaires.

Mackiewicz a balisé la relation de coéducation entre enseignant et parents qui « permet de contextualiser les interactions entre toutes les catégories d'acteurs et de repérer les effets de leurs différentes appartenances institutionnelles » (Mackiewicz, 2010, p. 78). Ensuite, elle a identifié des actions coéducatives dont les objectifs sont répartis en six catégories : 1) améliorer la relation enseignant-famille; 2) aider la liaison entre établissements; 3) faire connaître les objectifs de l'école maternelle (d'après Mackiewicz); 4) favoriser l'ouverture culturelle; 5) améliorer la connaissance des structures et les relations au sein du quartier; et 6) prendre en compte le développement de l'enfant. Or, les quatre dernières catégories mobilisent davantage les parents et favorisent la mise en jeu « des différences de statuts, d'expériences, de compétences et de stratégies entre enseignants et parents. » (*Ibid.*, p. 80)

Tableau 11
Les objectifs des actions coéducatives selon Mackiewicz

Les objectifs des actions coéducatives
<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la relation enseignant-famille • Aider la liaison entre établissements • Faire connaître les objectifs de l'école • Favoriser l'ouverture culturelle • Améliorer la connaissance des structures et les relations au sein du quartier • Prendre en compte le développement de l'enfant

À la suite de la lecture des documents des écoles publiques alternatives et ceux du RÉPAQ, l'objectif premier de la coéducation demeure le développement global de l'enfant. La collecte des données va nous apporter,

entre autres, clarifications et détails sur les objectifs de la coéducation entre enseignants et parents dans les ÉPAQ.

Mackiewicz (2010) a développé également des activités coéducatives qu'elle distribue sur trois axes, soit 1) l'axe de l'implication (activité pédagogique initiée par l'enseignant : atelier de lecture, accompagnement à une sortie, piscine, ferme, musée, etc.); 2) l'axe de remédiation (activité centrée sur la réussite de l'élève durant laquelle parent et professionnel spécialisé s'allient pour aider l'enfant en difficulté dans l'acquisition de certains apprentissages : espace jeu, psychologue en observation en classe ou en disposition régulière à l'école), et 3) l'axe de l'ouverture (vise les parents et les proches pour développer un partenariat où la mixité sociale est introduite dans et par l'école, (fête d'école, concert à l'école, chorale des parents, sortie, etc.). En fait, Mackiewicz (2010) propose des activités de coéducation clairement identifiées aux enseignants et aux parents afin d'assurer la réussite des élèves « la présence et l'adhésion des parents dans ces propositions moins pédagogiques exigent une école inscrite dans son environnement » (*Ibid.*, p. 84).

Tableau 12
Les actions coéducatives selon Mackiewicz (2010)

Les actions coéducatives
<ul style="list-style-type: none"> • Axe de l'implication : activité initiée par l'enseignant : atelier lecture, accompagnement à une sortie, etc. • Axe de remédiation : activité centrée sur la réussite de l'élève pour l'acquisition de certains apprentissages : espace jeu, présence d'un psychologue, etc. • Axe de l'ouverture : mixité sociale dans et par l'école : fête à l'école, sortie, etc.

Quant aux actions coéducatives dans les ÉPAQ, plusieurs de celles-ci sont mentionnées à titre d'exemples dans les écrits du RÉPAQ sans donner plus de détails. Or, ces exemples fournis peuvent s'inscrire dans les trois axes de Mackiewicz (2010). En ce qui concerne l'engagement des parents, l'auteure a observé deux formes d'engagements dans les actions, soit une forme individualisée et une forme collective. La première se traduit dans une action de coopération qui vise d'abord la réussite scolaire, ensuite cette action sera ajustée aux perspectives familiales ; la seconde forme d'engagement est une appropriation collective des actions, dont les résultats de la recherche ont révélé que

Les parents vont accepter des actions quand elles sont synonymes de réussite, mais plus sûrement, si elles valorisent la famille, l'école du quartier, et donc, le quartier. [...] donnent un sens à l'École, institution qui ne traite pas seulement de la trajectoire individuelle de leurs enfants, mais prend une signification identitaire, pour les collectifs qui la constituent. (Mackiewicz, 2010, p. 86)

La recherche de Mackiewicz (2010) se distingue des autres études effectuées sur la coéducation du fait qu'elle propose trois modèles de coéducation, qu'elle identifie des actions coéducatives concrètes réparties

selon trois axes et deux types d'engagements parentaux. Elle rejoint les autres auteurs par le lien qu'elle établit entre la coéducation et la bonne relation enseignant-parent tout en ajoutant la reconnaissance de la dimension identitaire collective dans les actions coéducatives. Notons que la coéducation selon l'étude de Mackiewicz vise non seulement l'enfant et son développement, mais également sa réussite scolaire. Dans le même sens, Coleman (1998) évoque les interactions indirectes entre les parents et leur enfant, interactions méconnues, mais qui « existent et continuent d'influencer le rendement de l'enfant par rapport à son propre développement. » (Coleman, 1998, p. 77)

Selon Charlot, l'homme est « un sujet indissociablement singulier et social » (1999, p. 3), singulier parce qu'il est le seul auteur de son histoire bien qu'il partage certains aspects avec les autres et social parce que sans le contact avec les autres, il reste « un enfant sauvage ». (*Ibid.*)

C'est l'ensemble de relations qu'un sujet humain entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir : objet, contenu de pensée, activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir. (Charlot, 1999, p. 3)

En effet, le recours à de telles pratiques collaboratives se justifie du côté pédagogique et du côté social. Du côté pédagogique, Orellana souligne trois éléments fondamentaux, soit :

L'inadéquation des orientations et des interventions éducatives [...]; l'incapacité des choix éducatifs et pédagogiques de rendre l'apprentissage motivant, stimulant et contextuellement pertinent ; l'inadéquation de ces choix pour contribuer au développement

intégral des personnes et mettre en évidence leurs valeurs humaines. (dans Maubant *et al*, 2010, p. 112)

Orellana énonce que

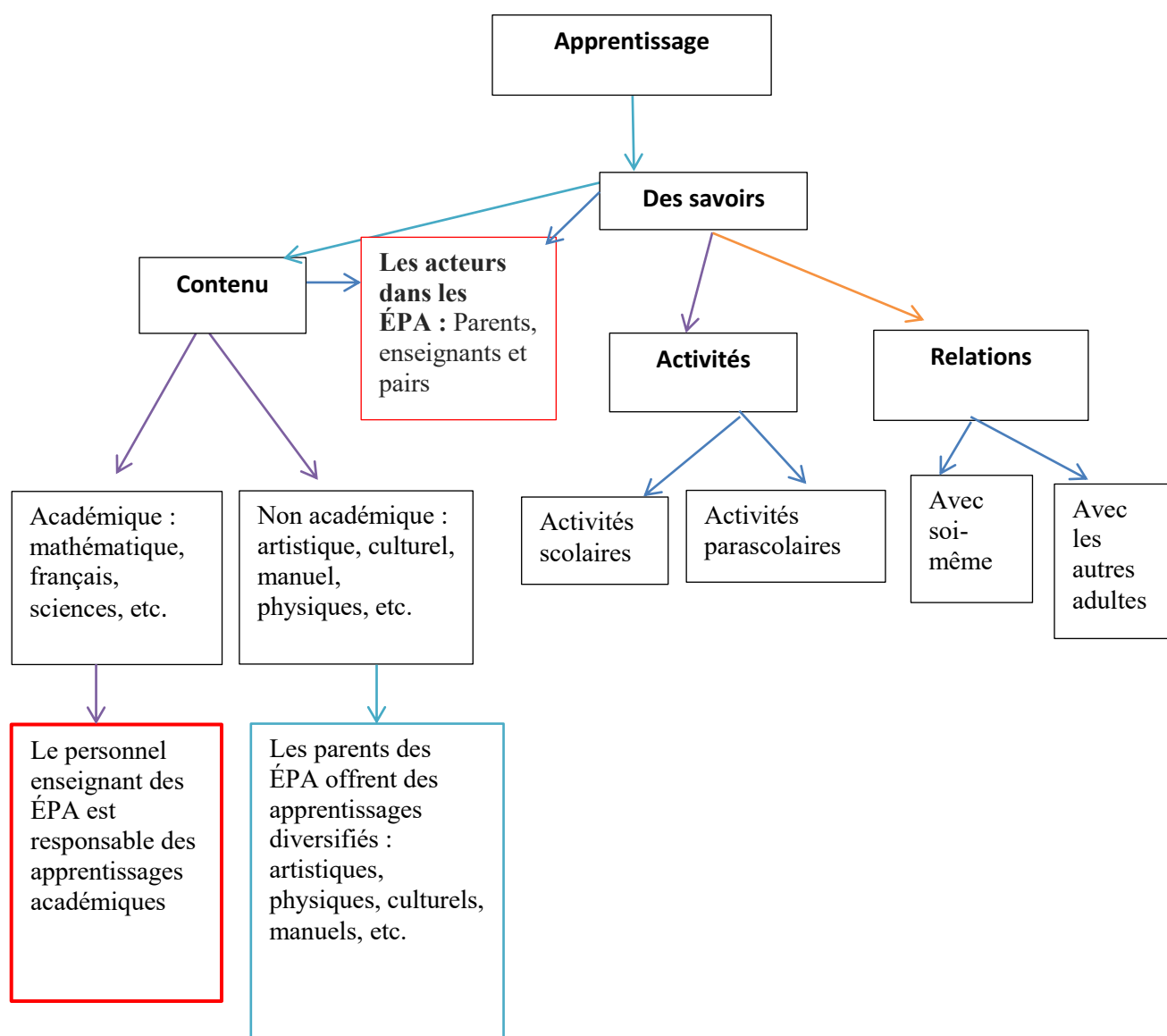
L'apprentissage est une dimension de la pratique sociale [...] Ce n'est pas par l'accumulation d'une quantité d'informations mémorisées ou transférées que le savoir pertinent se construit. D'un point de vue socio-constructiviste, il s'agit plutôt d'un processus complexe de construction qui émerge de la relation dialogique que l'être humain développe avec le monde et avec les autres et qui est étroitement associé aux dimensions socio-historiques. [...]. (Orellana, 20, p. 52)

La participation et la responsabilisation de tous les acteurs sociaux sont requises ; chacun a un rôle à jouer en tant que partie d'un système éducatif global. (*Ibid.*, p. 54)

La diversité des apprentissages, académiques, artistiques, culturels, manuels, physiques, etc., semblent être recherchés par cette coéducation.

Ainsi, en plaçant l'enfant au cœur des principes et du fonctionnement des écoles publiques alternatives, on lui fournit des personnes, enseignantes, enseignants et parents, des activités, des contenus, des occasions, des relations avec ses pairs et avec les adultes qui constituent des opportunités d'apprendre.

Figure 5
L'enfant au centre des écoles publiques alternatives³



En prenant appui sur Charlot, l'apprendre est beaucoup plus large que les savoirs. Nous avons présenté dans la figure ci-dessus la définition que propose Charlot en essayant de la mettre en relation avec les principes et le fonctionnement des écoles publiques alternatives. Les savoirs tels que décrits

³ ÉPA : Écoles publiques alternatives

par Charlot sont acquis par le biais d'un contenu académique et non académique ; 2) à l'aide des activités scolaires et parascolaires et 3) de l'interaction avec les autres. En adaptant les propos de Charlot sur les écoles publiques alternatives, nous pouvons constater que les enseignants et les parents partagent la transmission de savoirs liés au contenu : les enseignants sont les responsables des apprentissages académiques, notamment les mathématiques et le français et les parents des apprentissages liés à différents domaines : artistique, culturel, manuel, physique, etc. Les savoirs acquis lors des activités (scolaires et parascolaires) sont nombreux en milieu alternatif et sont organisés, animés, et/ou proposés par les parents. Nous soulignons que les enfants côtoient fréquemment des parents à l'école et/ou en classe, et sont dans des groupes multiâges, ce qui contribue à l'acquisition des savoirs par et avec les relations diversifiées que permettent les écoles publiques alternatives. À cet égard, apprendre ne concerne pas les savoirs académiques et ne se limite pas aux enseignants comme l'a bien expliqué Lescouarch :

La question de l'apprendre ne concerne pas que le scolaire, car la vie est une succession d'acquisition de l'enfance à l'âge adulte et « apprendre » constitue une expérience humaine partagée. [...] La vie est en donc, en soi, un espace d'apprentissage dès la petite enfance dans un espace informel. (Lescouarch, 2018, p. 41)

L'apprentissage peut avoir lieu dans un espace éducatif formel, semi formel et non formel comme l'explique Lescouarch dans le tableau suivant. Il distingue *le formel*, un espace éducatif structuré, qui se déroule dans un lieu spécifique, pour atteindre des objectifs éducatifs spécifiques tout en ayant un programme d'acquisition connu et des évaluations à

faire ; alors que le semi-informel dispose aussi d'une structure établie avec des objectifs éducatifs spécifiques sans en avoir un curriculum formalisé ni des évaluations à faire. Pour ce qui relève de l'informel, il se déroule en absence de dispositif organisationnel, sans avoir des objectifs éducatifs explicites, sans évaluation ou curriculum formalisé.

Tableau 13
Des logiques pédagogiques différentes

Formel	Non formel (ou semi-formel)	Informel
<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs éducatifs explicites • Lieu spécifique et dispositif organisationnel en rapport avec objectifs • Curriculum formalise (programme d'acquisition) • Évaluation/certification 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs éducatifs explicites • Dispositif organisationnel en rapport avec objectifs • Curriculum non formalise • Absence d'évaluation/certification 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs éducatifs implicites • Absence de dispositif organisationnel explicite • Curriculum non formalise • Absence d'évaluation/certification

Lescouarch, L. (2018) Construire des situations d'apprentissage. p. 41.

En lien avec notre recherche au sein des ÉPAQ, nous retenons le formel et le semi formel parce que la coéducation avec les parents a un cadre organisationnel propre à chaque école alternative.

Tableau 14
Des logiques pédagogiques différentes en milieu alternatif

Formel-enseignant	Non formel (ou semi formel)
<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs éducatifs explicites • Lieu spécifique : classe • Dispositif organisationnel en rapport avec objectifs • Curriculum formalise, le programme d'acquisition déterminé par le ministère • Évaluation PAR compétence faite par l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs éducatifs explicites • Dispositif organisationnel en rapport avec objectifs établi dans chaque ÉPA • Contenu diversifié non formalisé • Absence d'évaluation en lien avec les ateliers • Évaluation formative par étape

3. Synthèse

Cette partie se veut une synthèse qui indique les fondements des deux modèles de coéducation déduits des lectures effectuées et des textes officiels du RÉPAQ. Le tableau qui suit pointe les acteurs concernés, les finalités de la coéducation, les caractéristiques de cette coéducation, les instruments déployés, les conditions de sa mise en œuvre dans les écoles ainsi que les conditions de sa réussite. Cette esquisse met en lumière deux modèles de coéducation expliqués comme suit :

Tableau 15
Les deux modèles constatés de coéducation

	Premier Modèle de coéducation	Deuxième modèle de coéducation
Écoles	Écoles régulières	Écoles alternatives au Québec
Les acteurs concernés	1. Les enseignants sont des professionnels dans leur domaine ; 2. Les parents ne le sont pas dans le domaine de l'enseignement	1. Les enseignants sont des professionnels dans leur domaine ; 2. Les parents professionnels dans leur domaine ; 3. Les enfants premiers concernés de la coéducation
La coéducation est...	Coéduquer n'est pas coenseigner	Coéduquer c'est coenseigner selon les textes officiels du RÉPAQ
	Coéduquer n'est pas cogérer	Coéduquer est cogérer selon le RÉPAQ
Les finalités	Améliorer la relation enseignant-famille Aider la liaison entre établissements Faire connaître les objectifs de l'école Favoriser l'ouverture culturelle Améliorer la connaissance des structures et les relations au sein du quartier Prendre en compte le développement de l'enfant	
Termes connexes	Partenaire, engagement et implication	Collaboration, Partenaire, engagement, implication
Espace éducatif	Espace éducatif formel : classe	Espace éducatif formel et semi-formel : classe et autre
Les moyens de mise en œuvre	Les devoirs et l'accompagnement pédagogiques de l'enfant à la maison Le journal de classe Le bulletin scolaire Activités coéducatives développées en trois axes : axe de l'implication : atelier lecture,	Atelier parent Projet Comité Présence en classe Présence à l'école

	accompagnement à une sortie; axe de remédiation : activité réunissant parent et professionnel pour aider l'enfant dans l'acquisition de certains apprentissages ; axe de l'ouverture : fête d'école, concert, sortie ;	
Les conditions de réalisation	Partenaire selon des règles précises : Séparation des territoires, bien définir le rôle de chacun ; implication parentale dans le suivi scolaire et les devoirs à la maison	Partenaire = communauté d'apprentissage un engagement et une implication des parents à l'école et ou en classes, lors des évaluations, dans la gestion de l'école, dans les prises de décisions, dans la réflexion pédagogique.
Les conditions de réussite		Communication fréquente Adhésion aux valeurs de l'école
	Coéducation définition précise, application limitée- dans l'espace (École/Maison) ; dans le temps : alternance des rôles Respect des méthodes d'enseignement des enseignants= connaissance du pouvoir des enseignants à l'école Respect des valeurs des parents = connaissance du pouvoir des parents à la maison	Conclusion : Coéducation : Définition précise, application vague partage de l'espace (École, classe), du temps (les jours d'écoles), des valeurs et des principes déclarés par le RÉPAQ et de ceux de chaque ÉPA
	Coéducation éthique	Coéducation sociale

Le premier modèle constaté dans les écoles dites régulières considère que la coéducation suppose une séparation des territoires, classe pour l'enseignant et hors classe pour les parents et un espace éducatif formel- dictant ainsi une alternance des rôles entre enseignants et parents. Une reconnaissance du rôle professionnel des enseignants est primordiale. Un respect des valeurs

des parents et de leur rôle à la maison est aussi nécessaire de la part des enseignants. Également, selon les études que nous avons mentionnées antérieurement, coéduquer n'est ni coenseigner ni cogérer. Donc, cette coéducation s'effectuant selon des balises claires, supposant une séparation dans les lieux et dans le temps, un respect du rôle de chacun des partenaires, parents et enseignants, une coéducation que nous pouvons nommer « une coéducation éthique ». Rappelons que le mot éthique signifie « un ensemble des principes moraux qui sont à la base de la conduite de quelqu'un » (<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9thique/31389>)

nécessitant en gros une réflexion 1) sur les valeurs qui orientent et motivent nos actions et 2) sur nos rapports avec autrui. Khan (2006) a énoncé ceci :

Parler d'une éthique professionnelle enseignante, c'est parler de deux choses : des valeurs fondatrices du « choix d'éduquer » (axiologie), telle l'égalité de traitement des élèves, le postulat d'éducabilité, etc., et des normes définissant des obligations concrètes (déontologie), tels le devoir de réserve, l'obligation d'informer les parents. (*Ibid.*, p. 105)

Cette conception de « coéducation éthique » est, comme nous l'avons expliquée ci-dessus, soumise à des valeurs fondatrices des écoles publiques alternatives dictant une collaboration entre les deux partenaires, enseignants et parents, afin d'éduquer ensemble les enfants selon des normes mises en place selon le projet éducatif de chaque école alternative.

Le second modèle que nous avons constaté et que nous essayons de l'adapter aux ÉPAQ tout en respectant les principes et le fonctionnement de ces

écoles, est ce que nous l'appelons une coéducation sociale et nous la résumons ainsi : des territoires communs école-classes et un rôle en alternance et en simultanéité entre les deux acteurs. Une reconnaissance mutuelle du rôle des enseignants comme étant des professionnels dans le domaine de l'enseignement et celui des parents comme étant des professionnels chacun dans leur domaine. Coéduquer est, selon le RÉPAQ, cogérer et coenseigner, mais ce n'est pas nécessairement le cas dans toutes les écoles publiques alternatives membres du réseau. Également, le terme coéducation est souvent associé à d'autres termes soient la communauté d'apprentissage, l'implication parentale, les partenaires. Le RÉPAQ propose une définition claire de la coéducation tout en laissant la porte ouverte aux diverses interprétations aux écoles membres. Dans ce cas, pouvons-nous nommer cette coéducation une « coéducation sociale » ?

Janne (2009) a expliqué que le social est ce qui

concerne ce phénomène de vie en communauté qui caractérise les hommes. ...]. Nous dirons donc : est social tout fait, tout acte, tout rapport dans la mesure où il comporte une action de la société ou une action sur la société, ou encore, si l'on veut, tout fait, tout acte, tout rapport à propos desquels la société apparaît comme objet ou comme sujet. (*Ibid.*, s. p)

Cette appellation de coéducation sociale vient du fait que cette coéducation exige un acte de plusieurs acteurs, parents et enseignants, une relation entre ces partenaires pour travailler ensemble en même temps, au même endroit pour les enfants. Le travail de ces deux partenaires vise les

enfants, leur apprentissage académique et non académique, permettant ainsi aux enfants d'acquérir entre autres des compétences de communication, de relation enfant-adulte et enfant-enfant.

Nous pourrions après la collecte de données préciser quel type de coéducation nous pouvons trouver dans les écoles publiques alternatives au Québec, la coéducation éthique et/ou la coéducation sociale, comprendre les objectifs et les instruments de coéducation adoptés dans ces écoles.

Tableau 16
Synthèse : La coéducation, les conditions et les instruments

Définition de la coéducation	Les objectifs de la coéducation	Instruments de coéducation	Conditions de mise en pratique
<p>Coéducation éthique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coéduquer n'est pas coenseigner ; • Coéduquer n'est pas cogérer ; • La coéducation suppose la distinction de deux lieux distincts : la classe pour l'enseignant et la maison pour la famille. 	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la relation enseignant-famille • Aider la liaison entre établissements • Faire connaître les objectifs de l'école • Favoriser l'ouverture culturelle • Améliorer la connaissance des structures et les relations au sein du quartier <p>Prendre en compte le développement de l'enfant</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les devoirs ; • L'accompagnement pédagogique de l'enfant à la maison ; • Le journal de classe ; • Le bulletin scolaire ; • la communication école-maison. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir de bonnes relations école-famille ; • Établir une communication claire et précise ; • identifier et respecter les territoires respectifs des parents et des enseignants ; • Définir les zones communes ; • Reconnaître le rôle éducatif des enseignants : méthode et contenu de la matière à enseigner ; • Reconnaître le rôle éducatif des parents : transmission des connaissances et compétences liées à l'identité culturelle et sociale des parents ; • Ne pas critiquer les méthodes d'enseignements mises en œuvre à l'école.
<p>Coéducation sociale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parents et enseignants coéduquent ensemble les enfants sur des territoires communs en alternance ou en simultanéité 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer le développement global de l'enfant 	<ul style="list-style-type: none"> • Comités • Fêtes • Coévaluation 	

La coéducation est selon Humbeeck *et al* (2006) et Pourtois *et al* (2008-2013; 2013) réalisable dans la mesure où les deux protagonistes 1) placent l'enfant au centre du processus d'apprentissage, en respectant ses besoins déterminés selon un référentiel commun; 2) définissent les territoires, les champs d'enseignement et les périodes d'interventions de chacun, soit les enseignants en classe et les parents à la maison; 3) et ne mettent pas en question les méthodes d'enseignement adoptées à l'école ni les valeurs ou les compétences transmises par les parents. Alors que la coéducation est coenseigner (dans certaines écoles alternatives, cogérer, selon les principes déclarés des ÉPAQ, elle peut se dérouler par les deux acteurs en alternance ou en simultanéité.

Notons que plusieurs études (Grimm, 1992, Rosenzweig, 2000) ont montré l'effet positif de l'implication des parents dans la scolarité de l'enfant et de l'adolescent. Ils ont même trouvé des liens importants entre les performances des élèves et la dimension de soutien parental. Senechal (2006) a conclu que la participation active des parents contribue à augmenter les progrès des enfants. Tazouti et Jarlégan (2010) ont présenté le schéma d'influence de participation parentale comme suit : « des aspirations élevées des parents peuvent se traduire en implication parentale qui peut influencer les performances scolaires de l'enfant » (dans Tazouti, 2014, p. 107). Dans le cas des ÉPAQ, il n'y a pas eu, à notre connaissance une étude sur les relations entre implication parentale et son effet sur les enfants, bien que les écrits des

écoles soulignent et accentuent un effet positif d'une telle implication sur les enfants.

Nous présentons avant de conclure ce chapitre les catégories prédéterminées que nous avons établies selon les objectifs de cette recherche, soit : 1) décrire le sens attribué au concept de coéducation selon les acteurs des deux écoles publiques alternatives au Québec (définitions, principes, acteurs et objectifs ; 2) identifier et analyser les pratiques prescrites, les pratiques déclarées et les pratiques effectives constatées de coéducation (méthodes et instruments de coéducation déployés dans ces écoles et le rôle du personnel enseignant et des parents dans la mise en œuvre de la coéducation dans leur école); et 3) explorer et analyser les conditions de mise en œuvre de la coéducation dans ce type d'écoles (facteurs facilitant et facteurs freinant).

La coéducation semble fortement ancrée et adoptée au sein des écoles alternatives au Québec du moins en théorie, mais qu'en est-il en pratique ? Le terme coéducation ressort des principes affichés du RÉPAQ et constitue un pilier fondamental.

4. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'objectif principal est d'explorer, comprendre et décrire les principes et les pratiques de coéducation des différentes écoles publiques alternatives québécoises impliquant les enseignants et les parents.

Objectifs spécifiques :

- 1) Décrire le sens attribué au concept de coéducation selon les acteurs des deux écoles publiques alternatives au Québec (définitions, principes, acteurs et objectifs).
- 2) Identifier et analyser les pratiques prescrites, les pratiques déclarées et les pratiques effectives constatées de coéducation (méthodes et instruments de coéducation déployés dans ces écoles et le rôle du personnel enseignant et des parents dans la mise en œuvre de la coéducation dans leur école).
- 3) Explorer et analyser les conditions de mise en œuvre de la coéducation dans ce type d'écoles (facteurs facilitant et facteurs freinant).

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre expose des éléments relatifs à la méthodologie qui découle des objectifs et du cadre théorique de cette recherche. La première section présente le paradigme de la recherche suivi de la stratégie de cueillette des données. En second lieu, nous décrivons le protocole de la recherche, les méthodes et instruments de cueillette de données retenus, soient l'observation directe non participante et l'entrevue semi-dirigée auprès du personnel enseignant et des parents ainsi que la démarche de collecte de données. Par la suite, nous divulguons également la méthode de l'analyse des données. Finalement, nous traitons de la déontologie de la recherche.

1. LE PARADIGME DE LA RECHERCHE

Le paradigme de recherche adopté ne peut être compréhensible sans souligner les objectifs de la présente recherche. Ainsi, l'objectif principal est « d'explorer, comprendre et décrire les principes et les pratiques de coéducation des différentes écoles publiques alternatives québécoises impliquant les enseignants et les parents ». De cet objectif principal découle trois objectifs spécifiques, soit : 1) décrire le sens attribué au concept de coéducation selon les acteurs des deux écoles publiques alternatives au Québec (définitions, principes, acteurs et objectifs); 2) identifier et analyser les pratiques prescrites, les pratiques déclarées et les pratiques effectives

constatées de coéducation (méthodes et instruments de coéducation déployés dans ces écoles et le rôle du personnel enseignant et des parents dans la mise en œuvre de la coéducation dans leur école); et 3) explorer et analyser les conditions de mise en œuvre de la coéducation dans ce type d'écoles (facteurs facilitant et facteurs freinant).

Pour arriver à cette fin, la collecte et l'analyse de données qualitatives s'avèrent appropriées dans le cadre de cette recherche qui s'inscrit dans un paradigme compréhensif-interprétatif, qui est vu par Savoie-Zajc (2000) comme étant une « une approche de recherche qui tente de comprendre le sens d'un phénomène à l'étude tel que perçu par les participants d'une recherche et qui utilise pour ce faire la dynamique de coconstruction de sens qui s'établit entre le chercheur et les participants » (p. 263). À cet égard, Paillé et Mucchielli (2003), en présentant les fondements de l'approche compréhensive, mentionnent qu'elle doit être descriptive tout en tenant en considération tous les faits présents, afin de « comprendre comment les individus voient, décrivent et proposent ensemble une définition de la situation. » (Coulon, 2002, p. 14)

Comme la question principale consiste à savoir quels sont les principes et les pratiques de coéducation privilégiés dans les écoles publiques alternatives au Québec impliquant les enseignants et les parents, cette thèse adopte une épistémologie compréhensive et interprétative. En fait, la question de recherche détermine le paradigme compréhensif et interprétatif et

l'approche qualitative. De plus, la recherche qualitative vise à caractériser certains aspects de la réalité vécue par certaines personnes et l'analyse de ces perceptions notamment à travers la description des processus adoptés (Savoie-Zacj, 2011, Fortin et Gagnon, 20016, Paillé, 2009). Ainsi, la présente étude porte sur la compréhension et la description des perceptions des participantes et des participants, soit enseignants et parents, concernant la coéducation entre personnel enseignant et parents dans les ÉPAQ. L'adoption de la forme exploratoire s'est imposée dans cette thèse puisque d'une part, une carence des recherches scientifiques visant les écoles publiques alternatives, et en particulier, la coéducation dans ces écoles est constatée. D'une part, le fait que la coéducation est décrite par le RÉPAQ comme étant un pilier fondamental dans le fonctionnement de ces écoles et que nous ne pouvons savoir à l'avance quelles sont les pratiques déclarées et les pratiques réelles de coéducation dans ces écoles explique le choix de recourir aux descriptions des acteurs, de leurs rôles dans sa mise en scène, des facteurs facilitant et des facteurs entravant sa concrétisation. Notre recherche est compréhensive à cause de l'exigence que nous tentons de faire, aux répondantes et aux répondants, de fournir une description complète de leurs pratiques, des méthodes et instruments de coéducation déployés dans leurs écoles ainsi que des conditions de mise en œuvre de la coéducation. Nous cherchons à comprendre également comment les principes et les pratiques collectives prescrites selon le RÉPAQ se concrétisent dans les pratiques individuelles constatées de coéducation dans chaque école publique alternative qui participe à cette étude.

La nature exploratoire, descriptive et compréhensive des questions de recherche constitue la première raison de nos choix. Dans le cadre de cette approche méthodologique, nous optons, comme premier moyen de collecte de données, pour l'entretien semi-dirigé auprès du personnel enseignant et des parents qui se sont portés volontaires pour participer à la recherche afin de comprendre et d'analyser leurs conceptions de la coéducation, des méthodes et des conditions de sa mise en œuvre. Le deuxième instrument utilisé dans cette recherche est l'observation directe de l'organisation, de la planification et du déroulement des situations de coéducation, car « l'observation attentive et l'analyse du processus mis en œuvre dans les actions permettraient de mettre au jour les procédures par lesquelles les acteurs interprètent constamment la réalité sociale » (*Ibid.*, p. 25). L'utilisation de ces deux moyens est bonifiée par l'analyse de la documentation du RÉPAQ et de celle des écoles, ce qui nous permettra de mettre en parallèle les pratiques prescrites du RÉPAQ depuis l'époque de leur création avec les pratiques déclarées et les pratiques constatées de coéducation.

2. LA DESCRIPTION DE LA STRATÉGIE DE COLLECTE DE DONNÉES

Ce projet a utilisé un dispositif méthodologique en quatre temps. Dans un premier temps, une analyse des maintes documentations du réseau des écoles publiques alternatives s'est avérée nécessaire (RÉPAQ 2005, 2008, et 2013) afin de bien comprendre le fonctionnement, les principes et les

conditions des écoles publiques alternatives et de bien cerner la place prévue pour les parents dans ce type d'écoles.

En deuxième lieu, nous avons élaboré un questionnaire qui visait à dépister les situations de coéducation possible dans une école publique alternative entre le personnel enseignant et les parents. À la suite de discussions avec l'équipe de direction de la recherche, nous avons remplacé le questionnaire par une rencontre avec les directions des écoles concernées afin de leur présenter le projet, de susciter leur collaboration à la présente recherche et de dépister les situations de coéducation possibles à observer. Une fois les situations de coéducation déterminées, nous réalisons, dans un troisième temps, des entrevues semi-structurées auprès du personnel enseignant et des parents des écoles qui se sont portés volontaires. L'entrevue est centrée sur la coéducation entre le personnel enseignant et les parents afin de comprendre les objectifs et leurs conceptions de cette coéducation, de décrire leurs pratiques de coéducation (pratiques déclarées, pratiques effectives, méthodes, instruments et rôle des enseignants et des parents) et d'explorer les conditions de la mise en œuvre de la coéducation au sein de leurs écoles (facteurs facilitant et facteurs freinant la coéducation).

Dans un quatrième temps, une fois que la majorité des entrevues est effectuée, nous procédons à réaliser les observations directes des situations de coéducation enseignant-parent dans les écoles publiques alternatives choisies, la mise en œuvre de la coéducation entre personnel enseignant et parents, à

l'école et/ou en classe, afin de cibler les occasions et les pratiques de coéducation (organisation, planification et réalisation). Le choix des moments d'observation a été déterminé avec le personnel enseignant et avec les parents. Nous souhaitons faire l'observation de trois situations de coéducation par école (comité de coéducation, activité en parallèle enseignant-parent, activité commune enseignant-parent, etc.).

3. LE PROTOCOLE DE LA RECHERCHE

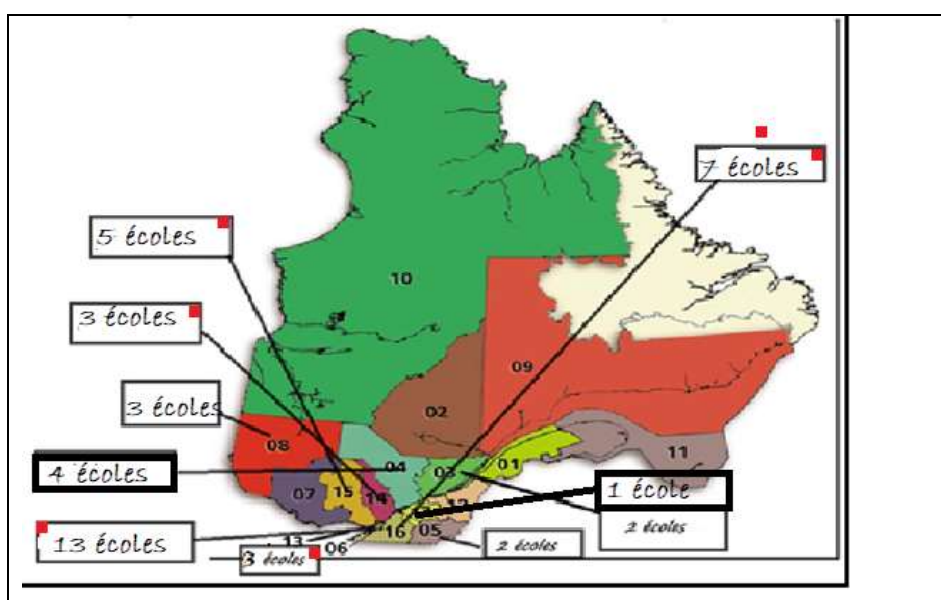
Savoie-Zajc (2007, 2011) pointe plusieurs composants qui guident l'échantillonnage d'une recherche qualitative entre autres, tels la pertinence de l'objet d'étude, les objectifs poursuivis, les concepts associés à l'objet de recherche, le respect des règles éthiques et l'acceptabilité de l'échantillon auprès des communautés scientifiques et professionnelles qui prendront connaissance des résultats obtenus. Dans ces conditions, le choix de l'échantillon demeure un élément important dans la démarche de la recherche, dans l'analyse et dans l'interprétation des résultats obtenus. Compte tenu de ce qui est présenté, du cadre conceptuel et de la position épistémologique de la présente recherche, la participation des enseignantes et enseignants œuvrant dans les écoles publiques alternatives au Québec et des parents ayant un ou des enfants qui fréquentent une école publique alternative au Québec s'avère nécessaire pour comprendre la coéducation entre ces deux acteurs.

3.1 Les critères de sélection des écoles publiques alternatives

Avant d'aborder la démarche prévue d'échantillonnage, il s'agit d'abord de définir la population prévue pour la recherche doctorale ainsi que l'échantillon ciblé.

Cette recherche vise les écoles publiques alternatives au Québec étant membres du RÉPAQ. Depuis plus d'une cinquantaine d'années que les écoles alternatives existent au Québec, peu de recherches scientifiques ont été effectuées au sein de celles-ci. Actuellement, il existe 43 écoles publiques alternatives dont 37 sont des écoles primaires et 5 des écoles secondaires. La figure qui suit nous révèle la répartition des écoles publiques alternatives sur le sol québécois.

Figure 6
Cartographie des écoles publiques alternatives québécoises⁴.



⁴ Les étiquettes en rouge sont utilisées pour indiquer la présence d'une école publique alternative secondaire dans la région.

La description des régions administratives du Québec allant de 01 à 17 est établie selon le répertoire des aires protégées et des aires de conservation gérées au Québec (1999). (Annexe B).

(<http://www.mddelcc.gouv.qc.ca/biodiversite/airespretegees/repertoire/annexe9>).

En examinant la pédagogie adoptée par chaque école, ses principes et ses pratiques prescrites, nous proposons une classification englobant toutes les écoles membres et mettant en évidence dix catégories dont neuf sont bien caractérisées et une dans laquelle nous réunissons les écoles qui ne dévoilent aucune information concernant leur approche pédagogique. Les écoles sont regroupées ainsi (Annexe A) :

- 16 écoles alternatives ;
- 7 écoles par projet ;
- 9 écoles Freinet ;
- 2 écoles - pédagogie ouverte ;
- 2 écoles - pédagogie ouverte et interactive ;
- 1 école autoformation ;
- 1 école pédagogie humaniste ;
- 1 école programme traditionnel avec une approche novatrice ;
- Autre : regroupant quatre écoles faisant partie du RÉPAQ sans toutefois trouver dans les documentations de ces écoles et sur leur site aucune information divulguant leur « pédagogie alternative ».

Les écoles qui sont étudiées dans la période de l'année scolaire 2016-2017 sont des écoles publiques alternatives ayant des pédagogies différentes issues de deux commissions scolaires de Montréal. Il nous a fallu formuler une demande d'expérimentation à la commission scolaire de Montréal en septembre 2016, qui a été étudiée par le bureau du directeur général adjoint à la pédagogie et aux ressources informatiques (BDGAP-RI.) et une autre demande adressée également en septembre 2016, à la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys qui a été étudiée par la technicienne juridique de la commission scolaire. Il faut souligner également qu'il a été essentiel d'envoyer une demande d'évaluation éthique au comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke et de satisfaire leurs exigences afin d'obtenir le certificat d'éthique de l'Université. L'obtention du certificat d'approbation éthique était exigée également des commissions scolaires et il a fallu également respecter lors de la recherche dans les écoles visées les règles d'éthiques de chacune des deux commissions scolaires (ex. respect de l'anonymat, traitement honnête des données recueillies, etc.).

3.2 Les critères de sélection des répondantes et des répondants

Pour la sélection des participantes et participants (personnel enseignant et parents), aucun autre critère n'est retenu que leur volonté de partager et de faire observer leur vécu quotidien et leurs expériences concernant la coéducation dans leurs écoles. Soulignons que nous avons contacté le RÉPAQ

pour leur faire part de la présente recherche et nous avons également rencontré les directions de cinq écoles publiques alternatives faisant partie du RÉPAQ.

Nous avons visé une école faisant partie de la première commission scolaire qu'on nomme CSA et quatre autres écoles faisant partie de la deuxième commission scolaire nommée CSB. Nous avons obtenu une réponse positive de la CSA le 30 janvier 2017 et nous avons reçu la réponse le 28 février 2017 de la CSB nous autorisant la recherche uniquement dans une des trois écoles. Il est important de souligner que nous avons rencontré, après plusieurs tentatives, cinq directions dans les mois de décembre 2016 et janvier 2017 afin de présenter le projet de recherche, de solliciter leur intérêt à y participer et de répondre à leur questionnement.

Deux aspects ont guidé le choix des écoles. D'abord, il nous paraît intéressant d'étudier des écoles suivant des pédagogies différentes. Afin de comprendre la coéducation, sa conception et les pratiques déclarées et constatées et les conditions de sa mise en œuvre, nous cherchons également une diversité interne : au niveau de la taille de l'école, de l'équipe-école et externe à l'égard de l'appartenance à des commissions scolaires différentes. En effet, comme le soulignent Lessard et Riopel (2005), Mucchielli (1984) et Solar (2001), la taille des équipes aura une influence sur la collaboration, ce qui justifie le choix des écoles de tailles différentes. En lien avec le deuxième aspect, soit l'appartenance à des commissions scolaires différentes, nous

pouvons supposer que les pratiques de gouvernance, de pilotage et de gestion peuvent influencer le fonctionnement de la coéducation.

Le tableau suivant présente nos rencontres avec les directions de cinq écoles publiques alternatives se trouvant sur l'île de Montréal.

Tableau 17
Rencontres des directions des écoles visées

École-Pédagogie	Direction	Date	Réponse
École A Pédagogie centrée sur l'enfant	Direction absente	Mardi 17 janvier 2017	
	Direction absente	Lundi 23 janvier 2017	
	Appel téléphonique avec une enseignante, coordinatrice Rencontre prévue	Jeudi 26 janvier 2017	Expliquer le projet à l'équipe-école durant le dîner et la décision était affirmative de la part de toute l'équipe.
École B Pédagogie ouverte	Direction non disponible	Mardi 17 janvier 2017	
	Rencontre avec la direction	Lundi 23 janvier 2017	La direction n'a pas voulu même solliciter le personnel enseignant sous prétexte de surcharge de travail.
École C - Pédagogie par projet	Rencontre avec la direction	Jeudi 19 janvier 2017	Réponse affirmative en attendant la rencontre avec l'équipe-école le 15 février pour une codécision et les documents nécessaires de la commission scolaire
École D - Pédagogie Freinet	Rencontre avec la direction	Vendredi 20 janvier 2017	Réponse préliminaire affirmative en attendant l'autorisation de la commission scolaire
École E - Autoformation assistée	Rencontre avec la direction	Mercredi 25 janvier 2017	La direction est ouverte à la participation, elle va contacter ses professeurs par courriel et nous répondre

En résumé, nous avons obtenu l'autorisation de mener la collecte de données dans deux écoles faisant partie de deux commissions scolaires situées sur l'île de Montréal.

Il est important de décrire les deux écoles participantes à cette étude. Nous présentons dans le tableau suivant les fondements de chacune de ces écoles ainsi que leur description de la coéducation, objet de cette étude. Soulignons que nous avons tenté à deux reprises d'obtenir des informations sur l'indice de défavorisation de l'école, le nombre d'élèves et d'enseignants mais nous n'avons pas eu de réponse de la part de la direction. Nous avons tenté d'avoir ces informations par le biais de la commission scolaire

Tableau 18
Description des deux écoles participantes

	Fondements	Organisation pédagogique	La coéducation est...
École A : Indice de défavorisation : 108 élèves 7 enseignantes et enseignants	une école alternative publique favoriser le développement intégral de l'enfant Développer un esprit communautaire par : L'engagement La coéducation La cogestion	Temps d'apprentissage structuré par période Différents types d'activités : Périodes d'organisation 1/semaine (horaire); Périodes d'activités 4/journée sauf les mercredis (ateliers, projets, activités spontanées, ateliers) ; Les réunions : deux par journée et une les mercredis (habiletés relationnelles, appartenance, s'exprimer	Permettre d'assurer une continuité école-maison ; Développer l'autonomie de l'enfant ; Avoir des valeurs communes à l'école et la maison comme la participation la communication continue ; Contribution des parents auprès de tous les enfants de l'école ; Partager avec les autres intervenants ; Les parents font partie de l'équipe des éducateurs de son enfant ; Se développer comme

		librement, développer un sens de responsabilité collective, déterminer les règles de fonctionnement de la classe, etc.)	enfant, comme parent et comme enseignant ; Tisser des liens de confiance et de soutien mutuel.
École B Indice de défavorisation 9 185 élèves 11 enseignantes et enseignants	Valeurs : individualisation, engagement et respect Selon le projet éducatif ; Chaque enfant se développe comme une personne entière à son rythme et s'engage dans ses apprentissages ; Soutenir le développement affectif et social de chaque enfant ; Assurer une collaboration et une participation de tous les partenaires (enfants, parents, enseignants, personnel de soutien et direction); l'enseignant n'est pas le seul responsable des apprentissages ; pas de comparaison entre les enfants ; la réussite vise la réussite globale de l'enfant et non seulement les résultats scolaires	Agir en coéducation La coéducation exige des parents une présence régulière en classe. Contrat de participation des parents	Chacun des intervenants agit selon ses compétences et intervient dans le processus des apprentissages et du développement de l'enfant déterminer le rôle de chacun des intervenants dans les différentes étapes des interventions auprès des enfants.

Sachons qu'une demi-journée par semaine est consacrée, et ce dans les
deux écoles, par l'équipe-école à la discussion.

Dans le contexte de notre étude, nous avons d'abord approché les équipes-écoles, personnel enseignant et direction d'écoles travaillant dans les différentes écoles alternatives, pour leur faire part de notre projet de recherche. En deuxième lieu, nous avons déposé des demandes d'expérimentation dans deux commissions scolaires de la région de Montréal en 2016. En troisième lieu, nous avons effectué une analyse des documentations du RÉPAQ, notamment en lien avec le fonctionnement général de ces écoles, leurs principes collectifs déclarés ; et de celles des écoles alternatives publiques existantes au Québec (Freinet, Ferrière, Éducation par projet, Éducation alternative, Éducation ouverte et interactive) afin d'accentuer la cohérence entre les écoles adoptant des pédagogies différentes et le RÉPAQ. En quatrième lieu, nous avons rencontré les directions des écoles visées en janvier 2017.

4. LA MÉTHODE ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Les méthodes utilisées pour la collecte de données dans la présente recherche ont été les entrevues individuelles semi-dirigées auprès des professionnels de l'éducation, les enseignantes et enseignants et les non professionnels, les parents des écoles publiques alternatives ayant participé à cette étude.

Soulignons que les méthodes de recueil de données prévues dans la présente recherche sont complémentaires et choisies en fonction des objectifs

poursuivis. La collecte de données s'est faite en trois étapes, la première étape consiste à réaliser des entrevues individuelles semi-dirigées avec les enseignantes et les enseignants et les parents des écoles qui participent à la présente étude et la seconde consiste à faire une observation directe non participante des situations où la coéducation est mise en œuvre. Ensuite, une comparaison des informations récoltées par le biais de ces deux instruments est indispensable pour valider les informations recueillies, « leur complémentarité permet en effet d'effectuer un travail d'investigation en profondeur qui, lorsqu'il est mené avec la lucidité et les précautions d'usage, présente un degré de validité satisfaisante » (Quivy et Campenhaut, 1988, p. 191). À cet égard, Silverman (2009) souligne « l'impossibilité d'avoir des informations complètes sur tout phénomène. Dans ce sens, l'utilisation d'instruments de données différents pour récolter des informations sur un même phénomène permet d'en avoir une connaissance plus complète et différenciée. » (dans AREF, 2010, p. 2)

4.1 Justification de l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée

Selon Gauthier (2009) l'entrevue semi-dirigée consiste :

En une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. (p. 340)

L'utilisation de l'entrevue semi-dirigée nous semble appropriée dans le cadre de la recherche, car elle permet de toucher aux représentations qu'ont le

personnel enseignant et les parents œuvrant dans les écoles publiques alternatives de la coéducation. Comme l'expliquent Paillé et Mucchielli (2003), l'approche compréhensive doit être descriptive tout en tenant en considération tous les faits présents. C'est pourquoi nous avons tenté d'accéder à la signification que les acteurs, parents et enseignants donnent à la coéducation. Comme le souligne D'Agrippe (2009), il faut qu'« elle (la personne interviewée) exprime sa propre réalité avec son propre langage, ses propres concepts et ses propres catégories mentales » (p. 6). Grâce à l'interaction verbale avec le personnel enseignant et les parents, les entrevues semi-dirigées vont nous permettre d'accéder plus directement à leurs expériences, d'aborder les thèmes généraux de la recherche et d'avoir une description plus précise de la coéducation dans leurs écoles, ce qui nous semble adéquat comme outil de cueillette de données.

Il est nécessaire de planifier l'entrevue dont la structure doit découler de la question et des sous-questions de la recherche, d'où la nécessité d'élaborer un guide d'entrevue (Annexe C et D) afin d'introduire les principaux thèmes de l'étude. Les buts poursuivis par l'entrevue semi-dirigée peuvent être, comme le stipule Gauthier (2010) ; l'explication, la compréhension, l'apprentissage et l'émancipation.

- L'explication : l'entrevue-semi-dirigée va nous permettre dans le cadre de la présente recherche de clarifier ce que l'autre - personnel enseignant et parents - pense. Elle nous donne accès à leurs pensées, leurs intentions, leurs

conceptions, et leurs expériences, notamment en lien avec la coéducation et la cogestion.

- La compréhension : l'entretien-semi-dirigé va nous aider à comprendre les pratiques des enseignantes, des enseignants et des parents œuvrant dans les écoles publiques alternatives québécoises, ce que Gauthier appelle « la trame culturelle sous-jacente aux actions. » (*Ibid.*, p. 343)
- L'apprentissage : ce type d'entretien va nous permettre d'apprendre des interviewés, de leurs expériences, de leurs perspectives. Ensuite, nous tenterons d'organiser leurs pensées autour des concepts de la recherche, ce qui pourra être source d'apprentissage pour eux également.
- L'émancipation ou la mise en question sur des conceptions et des pratiques : l'entretien semi-dirigé permet, à travers les questions abordées, de mener une réflexion critique de la part du chercheur et de la part du personnel enseignant et des parents sur le sujet en question.

Concrètement, les entretiens semi-dirigés ont été menés à l'aide d'un guide d'entretien composé de questions portant sur les concepts clés de cette étude abordés dans le cadre conceptuel. À ce sujet, le guide d'entretien a été validé par l'équipe de direction de cette recherche. Le guide d'entretien des enseignantes et enseignants peut être consulté à l'annexe C et celui des parents à l'annexe D. Plus précisément, le thème de la coéducation entre personnel enseignant et parents subdivise le guide d'entretien. La première partie du

guide d'entretien est composée de questions d'ordre général (se présenter, poste actuel, années d'expériences), et les questions sur la coéducation sont réparties en trois parties : la conception des participants de la coéducation, les pratiques de la coéducation et les conditions de sa mise en œuvre dans ces écoles. Sur le plan logistique, les entretiens semi-dirigés ont été réalisés, selon le désir des participants, à l'école ou dans un café à proximité de l'école. Ces entretiens ont été menés comme une interaction verbale, au cours de laquelle les thèmes généraux de la recherche ont été discutés avec les interviewés. Après avoir présenté à chaque participant, et ce avant le début de l'entretien, les objectifs de la recherche, les modalités de confidentialité et la liberté de répondre aux questions, et ensuite, après avoir lu et signé le formulaire de consentement (Annexe F) nous avons mené l'entretien.

4.2 Justification de l'utilisation de l'observation directe

Une méthode d'observation directe non participante est réalisée selon une grille d'observation qui se concentre sur les situations de coéducation dénotées. Les grilles d'observation seront préalablement testées dans une première phase afin de pouvoir effectuer les ajustements appropriés pour la suite des observations. Après avoir fait des observations du fonctionnement général dans les écoles et après échange avec les acteurs, enseignants et parents, nous avons ajusté la grille d'observation.

L'observation directe est importante dans la présente étude, dans le sens où elle nous permet d'explorer et d'étudier les pratiques réelles de coéducation au sein des écoles alternatives choisies et de les confronter aux pratiques prescrites et déclarées. Il est primordial de déterminer trois éléments, que Quivy et Campenhoudt (1988) ont souligné soit : 1) observer quoi : qui consiste à définir les données pertinentes ; 2) observer sur qui : baliser le champ d'analyse et sélectionner les situations et les acteurs à observer, préciser l'espace et le temps de l'observation ; et 3) le choix de la méthode d'observation la plus adéquate.

Nous optons pour l'observation directe non participante durant laquelle « le chercheur ne participe pas à la vie du groupe, qu'il observe de l'extérieur » (Quivy et Campenhoudt, 1988, p. 189). Donc, on projette « sur les pratiques concrètes, pour rendre compte de leur caractère ordonné et de leur rationalité. » (Garfinkel, 2009, p. 16). Ainsi, nous comptons à travers l'observation directe non participante des comités, des ateliers, des réunions de préparation et de planification préparant ces comités, explorer, décrire et comprendre les pratiques réelles de coéducation. Nous déterminons les situations, les dates et les endroits à observer, et ce en collaboration avec le personnel enseignant et les parents concernés (Grille d'observation, Annexe F). Une fois que la plupart des situations à observer seront examinées, nous entamerons les entrevues semi - dirigées avec le personnel enseignant et les parents.

Soulignons que notre choix de l'observation directe non participante est également justifié du fait que nous tenons à la neutralité, nommée aussi la non-contamination du chercheur.

Les différents moments à cibler lors des observations ont été les suivants :

- Pour les pratiques de coéducation :
 1. Observation d'un comité - le comité *Réflexion* : ce comité organise des soirées de discussions et de réflexions sur des thèmes précis qui semblent préoccuper la communauté. L'observation de cette situation pourra faire ressortir la collaboration entre les enseignants et les parents en lien avec la coéducation, l'évaluation et/ou le suivi des enfants en difficulté.
 2. Observation d'un comité R le comité responsable des ateliers parents : il s'agit du comité qui s'occupe des inscriptions, organisation, de la planification et de l'animation des différents ateliers-parents.
 3. Observation d'une situation de planification, d'organisation et de réalisation d'une situation de coéducation en parallèle enseignant-parent (atelier-parent) : afin de souligner les pratiques effectives de coéducation, notamment la planification, la réalisation et si possible le retour de cette situation de coéducation.

4. Observation d'une situation de planification, d'organisation et de réalisation d'une situation de coéducation commune qui réunit enseignant et parent (atelier mercredi parents). L'observation de cette situation nous aidera à souligner les pratiques réelles de coéducation des enseignants et des parents, notamment la planification, la réalisation et si possible le retour de cette situation de coéducation.

5. Observation d'une séance (évaluation tripartite) : l'observation de cette situation nous aidera à voir la participation parentale à l'évaluation de leur enfant avec l'enseignant et avec l'enfant.

6. Observation d'une séance d'évaluation : l'observation de cette situation nous permet de voir une autre période d'évaluation durant laquelle l'enseignant est en évaluation avec un enfant, et les parents prennent en charge seuls la classe pendant cette période.

7. Observation d'une séance de coéducation en commun : lors de l'observation de cette situation, nous pouvons trouver parents et enseignant en classe pour une coéducation en simultanéité, notamment lors des périodes de projets.

8. Observation d'une séance de coéducation en alternance : lors de cette situation, les parents et les enseignants coéduquent ensemble, mais en alternant les rôles. (Les conditions de la mise en œuvre : période de planification, organisation, préparation d'outils...).

Concrètement, nous avons élaboré une grille d'observation des situations de coéducation, et après l'avoir testé en janvier 2017 dans une des deux écoles, nous avons effectué des modifications d'ordre logistique afin de pouvoir accomplir les observations et prendre des notes le plus efficacement possible. Également, cette grille a été discutée avec des pairs et validée par l'équipe de direction. La grille d'observation utilisée dans cette recherche est présente à l'annexe E pour consultation. Tout au long de la période de la collecte de données relative à l'observation directe non participante, nous avons procédé à rédiger un compte rendu de chaque situation observée, et ce en prenant en compte toutes les notes écrites sur la grille d'observation. Le compte rendu présente le contexte de la situation, les acteurs présents, les dispositifs matériels utilisés, l'objectif de cette situation de coéducation. Également nous expliquons le déroulement de la situation et nous terminons chaque compte rendu en notant les constats de l'observation.

4.3 La démarche de collecte de données

Une démarche méthodologique ouverte et flexible est nécessaire, laissant place à des réajustements qui seront essentiels lors de la collecte de données.

Les situations de coéducation que nous avons observées sont au nombre de trois dans la première école, soit une activité organisée par le comité

réflexion⁵, une rencontre d'évaluation tripartite, et un atelier parent ; et dans la deuxième école, nous avons observé une période d'évaluation, deux périodes de projets et une période-parents (mercredi parents⁶).

Tableau 19
Les situations de coéducation observées dans les deux écoles

Écoles	Situations de coéducation	Acteurs présents
École A	1. Soirée réflexion organisée par le comité Réflexion	Enseignants-Parents-Élèves : Gymnase
	2. Évaluation tripartite	Enseignants-Parents-Élèves : Classe
	3. Inscription dans un atelier	Enseignants-Parents-Élèves : Classes
	4. Atelier Parent	Parents-Élèves, Local des profs
École B	5. Période d'évaluation	Enseignants-Parents-Élèves : Classe
	6. Période de projets	Enseignants-Parents-Élèves : Classe
	7. Mercredi - Parents	Parents-Élèves : Classe

Le choix des situations à observer est fait en termes de leur pertinence et leur signification potentielle dans la présente recherche, et ce en fonction des réponses reçues dans les entrevues auprès du personnel enseignant et des parents. Ensuite, nous avons déterminé avec les enseignants la période, la date et l'horaire de ces situations de coéducation. Les situations de coéducation que nous avons observées : trois dans la première école, soit une activité organisée

⁵ Le comité réflexion est responsable d'organiser, de planifier et d'animer des soirées de réflexions dans l'école, et ce en choisissant une question pédagogique et éducative qui préoccupe la communauté. Les parents et les enseignants sont présents lors de ces soirées.

⁶ Les mercredis parents : se passent un mercredi sur trois. Les parents prennent en charge pendant tout l'avant-midi les classes pour offrir des ateliers parents pour tout le groupe-classe.

par le comité réflexion, une rencontre d'évaluation tripartite, et un atelier parent ; et dans la deuxième école, nous avons observé une période d'évaluation, deux périodes de projets et une période pour les parents (mercredi parents).

Il faut souligner que dans l'école A, les parents ne sont pas présents en classe, alors que dans la seconde école les parents sont présents en classe, soit pour aider, pour remplacer le professeur ou pour animer seuls une ou des périodes en classes.

Le tableau qui suit présente la chronologie de la collecte de données et de la démarche d'analyse.

Tableau 20
Chronologie de la collecte de données et de la démarche d'analyse

Date	Collecte de données	Analyse des données qualitatives
Septembre 2016	Dépôt de deux demandes d'expérimentation à deux commissions scolaires A et B se trouvant sur l'île de Montréal	
Janvier 2017	Obtention du certificat des règles d'éthiques de l'Université de Sherbrooke	
Janvier 2017	Rencontre des cinq directions des écoles visées Obtention de l'accord de la CSA pour mener la recherche dans l'école visée	
		Validation du guide d'entrevue par l'équipe direction Tester la grille d'observation
Février 2017	Obtention de l'accord de la CSB pour mener la recherche dans une seule école des quatre écoles visées	

Mars	Entrevue auprès de cinq enseignants de l'É A	Transcription des verbatims des entrevues semi-dirigées
Mars -avril 2017	Entrevue auprès de cinq parents de l'É A	Première lecture de l'ensemble des verbatims
Avril 2017	Entrevue auprès de quatre enseignants de l'É B	
Avril-Mai 2017	Entrevue auprès de quatre parents de l'É B	Validation des transcriptions des verbatims de quatre enseignants et cinq parents
Juin 2017		Premier codage des verbatims selon les catégories prédéterminées
		Discussions avec l'équipe direction et regroupement des questions du guide de l'entrevue
		Relecture des verbatims, réflexion et regroupement des réponses des participants par objectifs
Mars à Mai à Juin 2017	Observation des situations de coéducation (avant, déroulement, après) dans les deux écoles	Compte rendu des situations de coéducation Discussion avec l'équipe école Modifications des parties des compte rendus quant aux catégories prédéterminées
Septembre 2017 à mars 2018		Analyse inductive générale des données recueillies

La démarche d'analyse de contenu inductive s'articule en quatre étapes de codification et de réduction des données brutes, et ce en tenant compte des objectifs poursuivis dans la présente recherche. En premier lieu, la doctorante a préparé les données brutes. Elle a effectué une écoute des enregistrements audio pour préparer les verbatims de chaque entrevue. En deuxième lieu, la doctorante a mené la transcription des entrevues réalisées auprès des enseignants et des parents, et s'est servie des notes descriptives des grilles d'observation pour rédiger des comptes rendus de chacune des situations de

coéducation, en relatant le contexte, les acteurs, les objectifs, les dispositifs matériels (planification, organisation logistiques, préparation du matériel, du contenu, inscription des enfants, aviser les parents et les enseignants, etc.); le déroulement de chaque situation et nos constats face à chaque situation de coéducation. En troisième lieu, un premier codage a suivi et il a consisté à ce que la doctorante fasse la lecture de deux entrevues (enseignant et parent) et de les coder en accentuant les points saillants. La doctorante a demandé aux enseignants et aux parents interviewés de relire la transcription pour valider leurs propos, quatre des enseignants et cinq des parents l'ont fait. Il est aussi important de souligner que deux des enseignants interviewés nous ont fait part de leur demande à la suite de la lecture des transcriptions des entrevues : un des enseignants a voulu apporter des compléments à ce qui est dit lors de l'entrevue, notamment en faisant référence directe aux documents de l'école (projet éducatif de l'école, rôle des parents, document relatif aux projets) ; et, la deuxième enseignante nous a demandé de ne pas utiliser les mots sur la problématique que vit l'école avec la commission scolaire et avec le syndicat et nous avons tenu compte de sa demande. En quatrième lieu, nous avons demandé à une collègue de lire une entrevue et de relever les éléments marquants tout en lui expliquant le contexte de recherche et ensuite de les placer sous les catégories prédéterminées. Une discussion a suivi cet exercice, ce qui nous a permis de constater ceci : une comparaison a été effectuée pour en arriver à ce que toutes les deux aient souligné les mêmes éléments. Cependant, la collègue a placé certains propos dans des catégories différentes

alors que la doctorante a placé les mêmes propos dans deux catégories. Nous avons décidé par la suite d'utiliser ou ne pas utiliser ces propos selon leur rapport de pertinence avec la catégorie.

En prenant en compte les discussions avec l'équipe de direction et avec les pairs, la doctorante a poursuivi sa réflexion concernant l'analyse de données en effectuant plusieurs relectures des entrevues afin d'assurer une compréhension globale et de préciser une démarche d'analyse inductive générale du contenu. Suite à ces relectures, la doctorante a classifié les réponses des participantes et participants selon les trois grands thèmes de la présente recherche. Cette démarche a mené à faire ressortir des catégories émergentes. Nous avons établi le lien entre ces deux catégories et les catégories prédéterminées et les objectifs de la recherche et nous avons placé ces deux catégories comme sous catégories de la troisième catégorie soit les conditions de la mise en œuvre de la coéducation entre enseignants et parents.

5. LA MÉTHODE D'ANALYSE DE DONNÉES

Selon Anadón et Savoie Zajc (2009), les perspectives interprétatives/qualitatives

travaillent avec des données subjectives, sur les significations que les acteurs donnent à leurs propres vies et expériences ainsi que sur les différentes lectures qu'ils font de leurs mondes et du monde. Elles travaillent donc avec des données complexes, flexibles, sensibles au contexte social et culturel dans lequel elles sont produites. (p. 1)

Ce qui nécessite un effort de la part du chercheur afin de découvrir les liens existant entre les données recueillies et, pour y arriver, ce dernier suit une logique inductive en effectuant des allers et des retours entre ses prises de conscience et ses vérifications sur le terrain afin de corriger, en cas de besoin, la classification des données recueillies. (Paillé, 1994; Savoie Zajc, 2011)

Avec cette perspective, l'analyse de données vise la compréhension des pratiques, mais aussi du contexte et des détails : «La finalité de l'analyse est de construire des lectures interprétatives, c'est-à-dire de donner du sens à des phénomènes sociaux et humains caractérisés par une grande complexité » (Anadón et Savoie Zajc, 2009, p. 10). Dans cet ordre d'idées, la présente démarche d'analyse a visé la compréhension du sens qu'accordent des enseignants et des parents à la coéducation, c'est-à-dire leurs perceptions respectives quant à la coéducation, ses objectifs, ses pratiques, et les conditions qui peuvent favoriser ou défavoriser la concrétisation de cette coéducation.

Nous optons dans le cadre de cette étude pour l'analyse de contenu des données recueillies par l'observation directe et par la transcription des entrevues. Bardin (1977, p. 35) définit l'analyse de contenu comme suit :

L'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondés sur la déduction ainsi que l'inférence. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une

part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité. (dans Wanlin, 2007, p. 249)

Ensuite, nous mettons en parallèle les données recueillies lors des entrevues réalisées auprès des participantes et des participants et des faits observés au sein des écoles choisies et de la synthèse élaborée des documentations du RÉPAQ et des écoles afin de mieux répondre aux questions de la présente recherche.

Les trois principales catégories prédéterminées selon les objectifs de la recherche et en appui sur les différents écrits consultés dans ce chapitre sont les suivantes :

- La coéducation :
 - Conception
 - Objectifs
 - Acteurs
- Les pratiques de coéducation :
 - Les pratiques déclarées des enseignants et des parents : les pratiques pédagogiques des enseignants / les pratiques éducatives des parents
 - Les pratiques constatées
- Les conditions de la mise en œuvre de la coéducation :
 - Les instruments et méthodes déployés
 - Les facteurs favorisant /freinant cette coéducation

Tableau 21
Les catégories et les sous catégories prédéterminées dans cette recherche

La coéducation	Écrits consultés	Les pratiques	Écrits consultés	Les conditions de la mise en œuvre de la coéducation	Écrits consultés
La conception de la coéducation	(Adish, 2008 ; Altet, Escot, 2010 ; Deslande, 2008 ;	Les pratiques prescrites des enseignants et des parents	MELS, (2001) et le RÉPAQ (2005, 2008, 2010, 2014)	Les méthodes et les instruments de coéducation	Feyfant, 2015 ; Humbeeck et al, 2006 ; Larivée 2003, 2011 ; Mackiewicz, 2010 ; Pourtois et al, 2008 à 2013 ; et Sellenet, 2006).
Les objectifs de la coéducation	Duval, 2017 ; Guigue, 2010 ; Humbeeck et al, 2006 ; Larivée, 2011; Lescouarch, 2018, Mackiewicz, 2010 ; Maubant et Roger, 2010 ; Pallascio et Beaudry, 2000 ; Pallascio et Gosselin, 1996 ; Pourtois et al, 2008 ; Rayna et al, 2010; Sellenet, 2006, etc.)	Les pratiques de coéducation	Adish, 2008 ; Humbeeck et al, 2006 ; Pourtois et al, 2008 ;		
Les acteurs de la coéducation		Les pratiques enseignantes déclarées de coéducation entre le personnel enseignant et les parents ; les pratiques éducatives des parents	Clanet et Talbot, 2012 ; Clanet, 2017 ; Dubois, 2013 ; Marcel, 2009 ; De Saint-André et al (2010), Tardif et al, 2007 ;	Les facteurs favorisant la coéducation ; Les facteurs freinant la coéducation	
		Les pratiques constatées de coéducation			

Nous avons construit une grille d'analyse de contenu à partir de catégories prédéterminées qui doivent être définies, selon Paillé et Mucchielli (2003) à partir du cadre conceptuel de la recherche et de la recension des écrits. Les catégories prédéterminées sont subdivisées en sous-catégories et sont les suivantes :

1. ***La coéducation*** (Adish, 2008; Altet, Escot, 2010 ; Deslande, 2008; Duval, 2017; Guigue, 2010; Humbeeck et al, 2006; Larivée, 2011; Lescouarch, 2018, Mackiewicz, 2010 ; Maubant et Roger, 2010 ; Pallascio et Beaudry, 2000; Pallascio et Gosselin, 1996; Pourtois et al, 2008; Rayna et al, 2010; Sellenet, 2006, etc.)
 - 1.1 *La conception des interviewés de la coéducation*
 - 1.2 *Les objectifs de la coéducation*
 - 1.3 *Les acteurs de la coéducation*
2. ***Les pratiques de coéducation*** : (Adish, 2008 ; Clanet, 2017 ; Clanet et Talbot, 2012 ; De Saint-André *et al* 2010; Dubois, 2013; Humbeeck et al, 2006; Janne, 2009; Lescouarch, 2018; Marcel, 2009; Pourtois et al, 2008, Tardif et al, 2007, etc.) et (MELS, gouvernement du Québec, 2001 ; RÉPAQ 2005, 2008, 2010)
 - 2.1 *Les pratiques prescrites des enseignants et des parents*
 - 2.2 *Les pratiques déclarées de coéducation entre le personnel enseignant et les parents* : les pratiques pédagogiques des enseignants et les pratiques éducatives des parents
 - 2.3 *Les pratiques constatées de coéducation selon les constats des observations directes*
3. ***Les conditions de la mise en œuvre de la coéducation*** (Feyfant, 2015 ; Humbeeck et al, 2006 ; Larivée 2003, 2011 ; Mackiewicz, 2010 ; Pourtois et al, 2008-2013 ; et Sellenet, 2006).
 - 3.1 *Les méthodes et les instruments de coéducation*
 - 3.2 *Les facteurs favorisant la coéducation*

3.3 *Les facteurs freinant la coéducation*

Deux sous catégories émergentes :

3.4 *Les éléments à améliorer*

3.5 *Les effets de la coéducation*

5.1 La présentation des résultats

Pour présenter les résultats de la présente étude liés à chacune des catégories prédéterminées et à celles émergentes, nous retenons un format : le tableau. La présentation des données recueillies par les entrevues auprès des enseignantes et enseignants et des parents (Annexe C et D) est présentée dans des tableaux, puis est suivie d'une description des réponses recueillies et bonifiées des propos des répondants et répondantes. La présentation des données recueillies lors de l'observation directe a également été faite à l'aide d'un tableau et elles sont classées en lien avec chacune des catégories. Nous concluons chaque catégorie en présentant une synthèse des résultats des données ramassées à l'aide de l'entrevue et de l'observation directe.

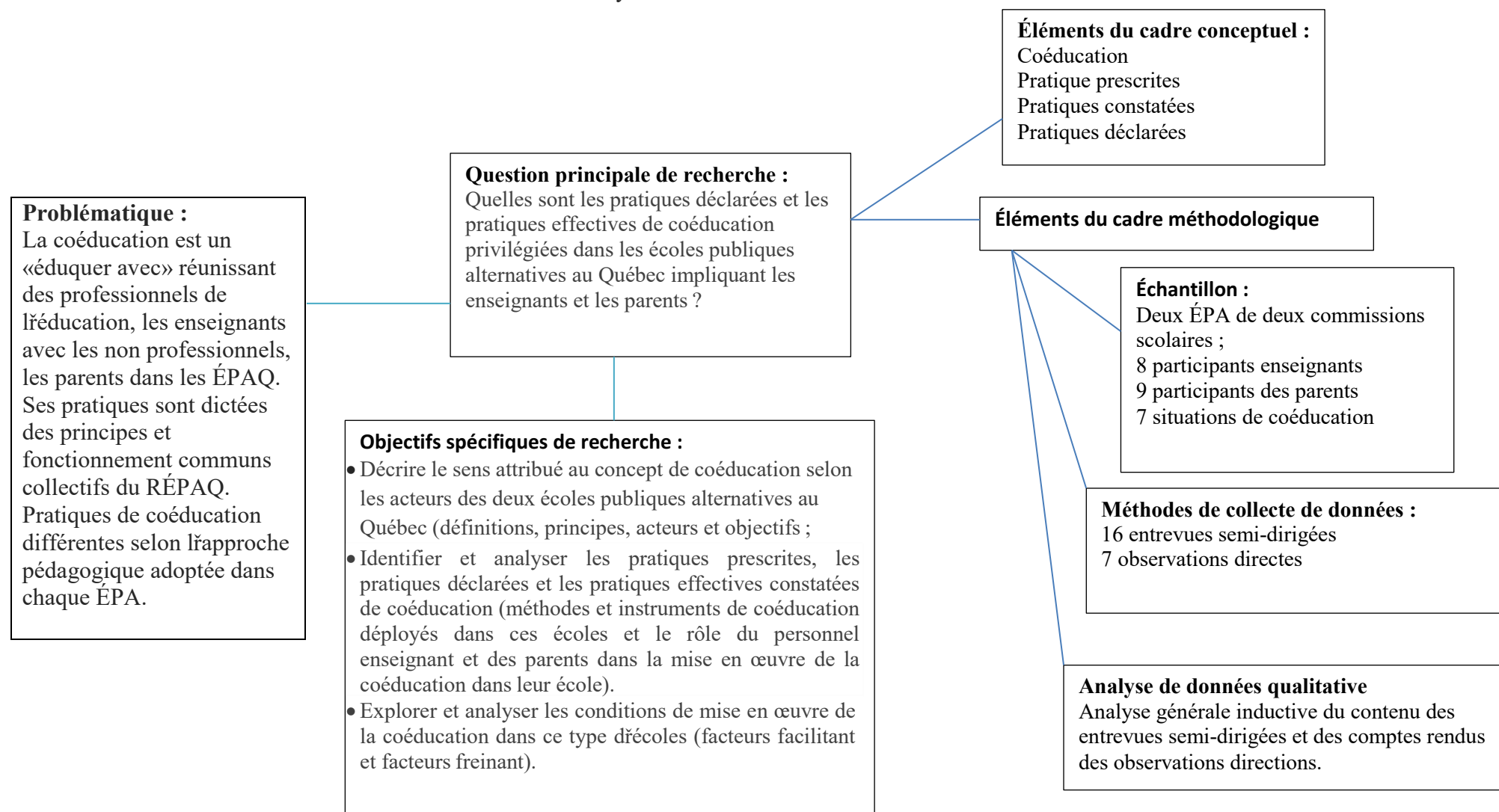
6. LA DÉONTOLOGIE DE LA RECHERCHE

La recherche implique le personnel enseignant et des parents à titre de participantes et de participants. Certaines dispositions en lien avec la dimension éthique doivent être prises. À cet effet, nous nous sommes référés aux normes du comité d'éthique de la recherche en éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke (2011). Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous respecterons les exigences liées au consentement libre et

éclairé des participants et participantes, aux risques et aux bienfaits de la recherche et à la confidentialité des informations recueillies, et ce selon le certificat du comité d'éthique. Ces informations et celles en lien avec la nature de la recherche, la durée de la participation et le but de la recherche apparaîtront sur le formulaire de consentement que les participantes et participants à cette étude auront lu et signé. (Annexes F).

Pour conclure ce chapitre, nous présentons une synthèse de la présente recherche dans la figure qui suit.

Figure 7
Synthèse de la recherche



CHAPITRE IV

L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, nous présentons les principaux résultats obtenus à la suite de notre collecte de données visant à 1) décrire le sens attribué au concept de coéducation par les acteurs de deux écoles publiques alternatives au Québec (définitions, objectifs et acteurs); 2) identifier et analyser les pratiques prescrites, les pratiques déclarées et les pratiques effectives constatées de coéducation ainsi que les méthodes et instruments de coéducation déployés dans ces écoles et le rôle de chacun des intervenants, les parents et le personnel enseignant, dans la mise en œuvre de la coéducation dans les deux écoles; et 3) explorer et analyser les conditions de mise en œuvre de la coéducation dans ce type d'écoles (conditions de faisabilité, conditions de réalisation, conditions de réussite et facteurs entravant la coéducation).

En premier lieu, nous proposons quelques clarifications pour faciliter la lecture des tableaux : des éléments sur le profil des enseignants et des parents rencontrés. Ensuite, nous présentons les résultats de l'analyse des données recueillies à partir des entrevues semi-dirigées conduites auprès du personnel enseignant et des parents, et ce par rapport aux pratiques prescrites du ministère et les attendues des textes officiels du RÉPAQ, et ce en lien avec les trois thèmes suivants : 1) la coéducation dans l'école : définitions, objectifs et acteurs; 2) les pratiques de coéducation : nous examinons les pratiques déclarées de coéducation des enseignants et des parents et les pratiques

effectives constatées de coéducation entre le personnel enseignant et les parents, et ce par rapport aux pratiques prescrites du ministère et les attentes des textes officiels du RÉPAQ; méthodes et instruments et rôle du personnel enseignant et des parents dans la mise en œuvre de la coéducation et 3) les conditions de la mise en œuvre de la coéducation (facteurs favorisant et facteurs freinant la mise en œuvre de la coéducation). Les analyses ont révélé deux éléments émergents que nous avons placés en sous-catégories sous la troisième catégorie, soit les effets de la coéducation et les éléments à améliorer tels que mentionnés par le personnel enseignant et les parents interviewés.

En deuxième lieu, nous complétons l'analyse des entrevues par les analyses issues de l'observation directe de sept situations de coéducation identifiées dans les deux écoles participantes dont quatre ont été effectuées dans É A⁷ et trois dans É B, en lien avec les trois catégories retenues dans le cadre conceptuel, et ce pour tenter de mieux comprendre les nuances et les enjeux présents dans le vécu et l'expérience des enseignants et des parents dans leurs conceptions et leurs pratiques de la coéducation au cœur des deux écoles publiques alternatives participantes. Nous terminons ce chapitre en présentant une synthèse d'analyse des résultats obtenus à l'égard du cadre conceptuel, et notamment en lien avec l'esquisse de modèles de coéducation que nous avons proposés dans le deuxième chapitre, afin de répondre aux questions de la

⁷ É A nous utilisons les deux lettres : « É » pour désigner école et A pour parler de la première école participante et B pour la deuxième école afin de conserver l'anonymat des participantes et participants.

présente recherche tout en évoquant les corrélations entre chaque modèle de coéducation et les résultats obtenus lors des analyses.

1. QUELQUES CLARIFICATIONS POUR FACILITER LA LECTURE DES TABLEAUX

Pour engager la collecte de données, nous avons obtenu préalablement vers la fin de janvier et vers la fin février 2017 l'autorisation des deux commissions scolaires. Afin de conserver l'anonymat des acteurs des écoles participantes, nous utilisons un code :

- É A pour désigner la première école ayant participé à cette recherche. Rappelons que nous avons présenté dans le chapitre précédent une description du modèle éducatif de chaque école, tout en accentuant la place de la coéducation dans les deux écoles, et ce selon les documents de ces deux écoles et qui a été affiché sur leur site internet. Cet établissement scolaire adopte une pédagogie centrée sur l'enfant. Il compte 109 élèves et 6 enseignants titulaires. Et un indice de défavorisation socioéconomique⁸ (9). Les parents ne participent pas à des activités en classe ;
- É B pour désigner la deuxième école participante. Celle-ci met en œuvre une pédagogie par projet. Elle compte 209 élèves et 9 enseignants R

⁸ Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) calcule annuellement deux indices de défavorisation pour 69 commissions scolaires. L'indice du milieu socio-économique (IMSE) est constitué de la proportion des familles dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien. (WWW.Education.gouv.qc.ca)

titulaires et à un indice 9 de défavorisation socioéconomique. Les parents sont parfois présents dans les classes, soit pour aider ou pour remplacer l'enseignant, soit pour animer seuls une ou plusieurs périodes en classes.

Nous avons interviewé huit enseignants, dont cinq enseignants de l'É A (5/6), et trois de l'É B (3/9). Précisons que quatre enseignants ont voulu participé aux entrevues et un enseignant s'est retiré avant le début des entrevues pour des raisons personnelles selon ses propos. Nous utilisons un code E majuscule pour désigner les enseignants (E 1, E 2, E 3, E 4, E 5, E 6, E 7, E 8). Nous avons également interviewé neuf parents, dont cinq parents de l'É A et quatre de l'É B. Nous utilisons un code P majuscule pour désigner les parents (P 1, P 2, P 3, P 4, P 5, P 6, P 7, P 8, P 9).

Nous élaborons dans les deux prochaines sections le profil des enseignants (années d'expérience en école alternatives et/ou écoles régulières), et celui des parents rencontrés (nombre d'enfants à l'école, parents occupant un travail à temps plein/partiel, années d'expérience en école alternatives et/ou écoles régulières), et ce en réponse à des questions d'ordre général afin de connaître les participants à la présente étude d'une part, et d'autre part de comprendre leur expérience particulière et leur implication active dans les écoles.

1.1 Le profil des enseignantes et des enseignants répondants

Nous présentons dans le tableau suivant le profil des enseignants interviewés dans les deux écoles :

Tableau 22
Le profil des enseignantes et enseignants interviewés dans les deux écoles

Enseignants	E 1	E 2	E 3	E. 4	E. 5	E. 6	E. 7	E. 8
Les années d'expérience dans les écoles régulières	Contrat (5-6 mois)	14-15	Stage	20	25	3	6	2
Les années d'expérience dans les écoles alternatives	10-11	15	16-17	5	14	20	11	18

Les enseignants rencontrés ont une expérience professionnelle dans les écoles régulières allant de quelques mois à 25 ans, et une expérience professionnelle dans les écoles alternatives allant de 5 ans à 20 ans. Notons que 6 des 8 enseignants rencontrés sont des parents d'enfants ayant fréquenté ou qui fréquentent actuellement une école publique alternative au Québec.

1.2 Le profil des parents participants

Soulignons que les enseignants-parents ne font pas partie de ce groupe de neuf parents répondants. Le tableau suivant décrit le profil des parents interviewés dans les deux écoles.

Tableau 23
Le profil des parents interviewés dans les deux écoles

Parents	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9
Nombre d'enfant inscrits dans l'école	2	2	1	2	2	2	3	1	2
Le parent occupe un travail à temps plein	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Les années d'expérience en tant que parents d'enfants inscrits dans une école régulière	0	0	1	0	1	1	0	1	2-3
Les années d'expérience en tant que parents d'enfants inscrits dans une école alternative	6	4	4	5	3	4	N.D	1	3

Tous les parents interviewés travaillent à temps plein. Leurs expériences de parents d'enfants inscrits dans une école publique alternative varient d'un à six ans. Cinq des neuf parents rencontrés déclarent avoir des enfants qui ont fréquenté une école régulière pendant une période allant de 1 à 3 ans.

Précisons que les deux écoles ayant participé à cette recherche ont le même indice de défavorisation socio-économique (9).

2. LA COÉDUCATION : CONCEPTIONS, OBJECTIFS ET ACTEURS

Cette partie présente l'analyse des données portant sur le premier thème de cette étude soit la coéducation, sa conception, ses objectifs et ses principaux acteurs, et ce selon les dires des enseignants et des parents dans deux écoles publiques alternatives québécoises. En premier lieu, nous présentons les

résultats en lien avec cette catégorie selon les enseignants, suivis du point de vue des parents rencontrés.

2.1 La coéducation : Le point de vue des enseignants

Nous présentons dans cette section le sens attribué par les enseignantes et enseignants à la coéducation, les objectifs visés ainsi que les acteurs concernés. Nous poursuivons cette présentation par l'analyse des réponses des parents pour la même catégorie de questions.

2.1.1 Le sens attribué à la coéducation du point de vue des enseignants et enseignantes

Les participants à la collecte de données sont ici répertoriés, soit dix-sept participants, dont huit enseignants et neuf parents. Le tableau 24 qui suit illustre les divers sens attribués à la coéducation par les huit enseignants. Les enseignants participants définissent la coéducation en faisant référence à leurs conceptions, à leurs pratiques au quotidien aux écoles visitées.

Tableau 24
Le sens attribué à la coéducation par le personnel enseignant

Enseignants rencontrés : Sens attribué à la coéducation	E ⁹ 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8
Se mettre ensemble pour éduquer les enfants	X	X	X	X	X	X	X	X
Éduquer ensemble selon une vision commune, mais dans des lieux différents	X	X	X	X	X			
Promouvoir une situation interrelationnelle enseignant-parent		X	X		X			
Partager les idées avec les autres			X			X		
Assurer une continuité école - maison							X	X
Coéduquer d'autres enfants que ceux de sa classe	X							
Prendre des décisions ensemble						X		

En ce qui concerne la coéducation, tous les enseignants participants confirment que la coéducation est le fait de se mettre ensemble pour éduquer les enfants. Les témoignages résument bien cette perception :

E. 1 : la coéducation est lorsque deux entités distinctes se mettent ensemble pour éduquer

E 5 : Tout le monde a quelque chose à nous montrer, je pense, c'est une grande valeur, comme dans les ateliers autant des parents peuvent offrir des ateliers et montrer ce qu'ils savent, sa passion, ce qu'il connaît, l'enfant dans la classe peut faire la même chose et nous les éducatrices et éducateurs nous faisons en classe les ateliers de français et de mathématiques.

Malgré cette conception identique, certains enseignants mentionnent cependant la nécessité de distinguer les lieux de la coéducation. Les propos de cinq enseignants le confirment :

E. 2 : Je fais une distinction dans le lieu, dans le sens des lieux : les parents sont l'éducateur en majorité à la maison et de temps en temps à l'école alors que moi je suis l'enseignant, en majorité

⁹ Nous utilisons le E majuscule dans les tableaux pour désigner les enseignants et les enseignantes.

l'éducateur à l'école et de temps en temps de façon indirecte à la maison. C'est cette distinction que j'aime faire plus que dans le rôle.

E. 4 : Les parents ne viennent pas dans nos classes pour nous rendre service, ou aider ou assister. Les parents lorsqu'ils viennent à l'école c'est pour prendre des enfants en charge entre eux. La coéducation on ne la voit pas en classe avec les parents.

Ensuite, trois des enseignants participants trouvent, selon leur vécu, que la coéducation est une situation interrelationnelle entre enseignants et parents. Comme témoignage, voici l'extrait suivant :

E 2 : Ça ne peut pas être en sens unique c'est un aller-retour [...] toute situation relationnelle est une situation de coéducation, c'est comme ça que je l'aborde avec les enfants.

Deux des enseignants participants affirment que la coéducation se traduit par un partage des idées :

E 3 : On est là pour partager à tous niveaux : les enfants, les idées et de rester ouverts.

Et par une continuité école-maison :

E 8 : La coéducation consiste à une collaboration avec les parents, par exemple les projets, la feuille de route chaque semaine c'est une continuité à la maison.

Enfin, un seul répondant a pointé la coéducation comme étant une pratique que les parents doivent utiliser pour éduquer les autres enfants.

E 8 : La coéducation ce n'est pas pour s'occuper de leur petit enfant chéri, de mon petit enfant à moi, je veux le suivre partout, non c'est surtout pour éduquer tous les autres enfants aussi.

Et, un autre enseignant participant décrit la coéducation comme une prise de décisions ensemble :

E. 6 : Les situations interrelationnelles réciproques entre parents et enseignants mènent à partager des idées, à partager les enfants, à coéduquer ensemble tous les enfants de la classe et à prendre également des décisions ensemble.

L'analyse des réponses des enseignantes et des enseignants concernant leurs conceptions de la co-éducation souligne combien ils et elles perçoivent la co-éducation comme une pratique (ou une activité) où chacun agit au sein d'un collectif de travail au service de l'éducation des enfants. Le collectif se décline ici en termes de conception de l'éducation et d'usage des espaces. En faisant partie d'un collectif de travail, chaque enseignant considère que tant la conception de l'éducation que la conception de l'usage des locaux se doivent d'être mutualisées et partagés en commun.

2.1.2 Les objectifs de la coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants

Les réponses des enseignantes et enseignants en lien avec les objectifs de la coéducation sont présentées dans le tableau qui suit.

Tableau 25
Les objectifs de la coéducation selon le personnel enseignant

Enseignants rencontrés : Objectifs de la coéducation	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8
Assurer le développement global de l'enfant	X	X	X				X	X
Amener l'enfant à se connaître et à être autonome	X			X	X	X		X
Développer l'aspect social des enfants une continuité-école maison			X			X		
Socialiser l'enfant	X			X				
Avoir une idée précise de l'enfant et de ses besoins				X				

Se réaliser comme enseignant et comme parent							X	
---	--	--	--	--	--	--	---	--

Un peu plus de la moitié des enseignants participants perçoivent que la coéducation adoptée dans leurs écoles a pour objectif d'assurer le développement global des enfants. Voici deux citations qui expriment bien leur perception :

E. 1 : Se centrer (les objectifs) sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, choisir l'enfant comme guide pédagogique, amener l'enfant à bien se connaître, et développer l'enfant plutôt que de le préparer à quelque chose. On appelle ça le développement global de l'enfant dans toutes les facettes : on veut que l'enfant se socialise bien, se développe des stratégies, développe son autonomie.

E. 3 : Partager des idées avec les parents c'est d'aller en tant qu'enseignant et en tant que parent dans la même direction pour le développement global de l'enfant.

Également cinq des enseignants participants pointent le fait d'aider l'enfant à se connaître et à être autonome comme objectif de la coéducation enseignants-parents et leurs propos l'expriment ainsi :

E 1 : Nous cherchons le développement global de l'enfant dans toutes les facettes : on veut que l'enfant se socialise bien, se développe des stratégies, développe son autonomie

E 6 : Le cœur de l'individualisation c'est que l'enfant se fait fixer des objectifs, des défis personnels à chaque étape, puis, on évalue ce défi - là : un enfant choisit par exemple lire la série de Harry Potter le parent aussi va voir ce défi, il doit aider l'enfant à avoir ces livres, et des fois il faut ajuster parce que le défi est trop grand ou parfois, au contraire un enfant qui sera capable de lire les 6 livres et il est pourtant capable, mais il fixe un défi de lire 3 livres.

Assurer la continuité-école maison et le fait de sociabiliser l'enfant, sont aussi deux finalités soulignées chacune par un seul enseignant participant.

Les extraits suivants en témoignent :

E. 2 : Il y a une continuité, une complémentarité entre les deux (école et maison).

E. 4 : L'enfant à l'école développe une socialisation qui est unique et particulière à l'école avec tout le monde.

Alors qu'un seul enseignant a mentionné le fait de se réaliser comme enseignant et comme parent :

E. 7 : Faire grandir l'enfant, mais aussi je dirais ça fait nous grandir nous les enseignants et aussi les parents.

Et, un autre objectif souligné par un seul enseignant est que la coéducation contribue à se construire une idée précise de l'enfant et de ses besoins :

E. 4 : La coéducation ça nous permet d'avoir une idée plus précise, plus claire de l'enfant et à partir de là nos actes d'éducation et d'accompagnement peuvent être plus adaptés aux enfants et à leurs besoins et à leurs besoins actuels parce qu'ils évoluent, mais peut-être ils n'évoluent pas de la même façon à la maison ou peut-être pas au même niveau.

La multitude des conceptions soulevées par l'analyse des résultats nous amène à constater plusieurs pratiques de coéducation dont chacune définit un ou des objectifs à atteindre. L'ensemble des enseignants accorde une importance accrue au développement global de l'enfant, objectif premier de la coéducation. Or, ce développement global de l'enfant inclut selon eux, une diversité des apprentissages, académiques et non académiques, et assure une continuité entre deux lieux, soit l'école et la maison et participe au développement social de l'enfant.

2.1.3 Les acteurs de la coéducation selon le personnel enseignant

Nous présentons les différents acteurs de la coéducation identifiés par les enseignantes et enseignants rencontrés.

Tableau 26
Les différents acteurs de la coéducation selon le personnel enseignant

Les enseignants interviewés	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8
Les différents acteurs de la coéducation								
Enseignants	X	X	X	X	X	X	X	X
Parents	X	X	X	X	X	X	X	X
Enfants	X	X	X	X	X	X	X	X
Les autres partenaires : bénévoles, membres de la communauté, personnel du service de garde, direction de l'école	X	X		X	X	X	X	X

Comme le montre le tableau, les enseignants participants identifient, d'une façon unanime, les acteurs de la coéducation ainsi : les enseignantes et enseignants, les parents, les enfants, mais aussi le personnel de direction et tous les autres membres de la communauté.

Les citations suivantes en témoignent :

E. 2 : C'est tous les membres de la communauté : les enfants d'un côté et les adultes de l'autre côté. Les adultes c'est les enseignants, le personnel du service de garde et la direction et les parents. Nous avons aussi des bénévoles qui viennent animer des ateliers, c'est une façon d'introduire la communauté aussi dans l'école et ils sont épaulés par deux parents aussi.

E 6 : Tout le monde, premièrement les enfants, les professeurs, les parents, le directeur, et le service de garde et les autres intervenants dans l'école. Même je dirais plus grand de ça, le quartier, tout le monde nous connaît.

Bien que notre étude se consacre à la coéducation entre les enseignants et les parents, l'analyse des propos a révélé la présence d'autres acteurs de la coéducation tels les enfants, la direction et d'autres membres de la communauté.

2.1.4 Les définitions de la coéducation selon les parents

Les réponses des parents des deux écoles publiques alternatives à la question « Qu'est-ce que c'est pour vous la coéducation ? » permettent d'illustrer les conceptions suivantes de la coéducation.

Tableau 27
Le sens attribué à la coéducation selon les parents

Les parents interviewés	P ¹⁰ 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9
Les définitions de la coéducation									
Se mettre ensemble pour éduquer les enfants	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Être présent à l'école	X	X	X		X	X	X	X	X
Assurer une continuité école-maison		X	X	X			X	X	
Prendre en considération une diversité des apprentissages		X	X					X	X
Partager le pouvoir d'éducateur				X		X		X	X
Faire partie de la communauté				X			X		
Avoir des liens avec d'autres acteurs		X							X

¹⁰ Nous utilisons la lettre P majuscule pour désigner les parents qui ont participé aux entrevues semi-dirigées.

Partager les mêmes valeurs	X								
Contribuer au partenariat École - Famille-Communauté					X				

La description des participants parents quant à leurs conceptions de la coéducation révèle que tous, voient la coéducation comme se mettre ensemble pour éduquer les enfants. Les déclarations suivantes le démontrent bien :

P 2 : La coéducation c'est faire partie de la communauté. Chaque adulte dans la communauté a un bagage impressionnant à partager. Je suis ravie de partager avec les enfants et en même temps je suis ravie de voir mes enfants partageant les connaissances différentes des autres parents.

P 5 : Pour moi la coéducation c'est éduquer avec. Le mot éducation est trop large c'est donner des savoirs aux enfants, mais surtout au primaire il y a beaucoup d'autres apprentissages tant au niveau émotionnel que comportemental ce sont des choses qui ne peuvent se faire qu'en collaborant ensemble parents et école.

Un grand nombre de parents définissent principalement une condition de réalisation : leur présence dans l'école. Pour les parents rencontrés, le fait de pouvoir venir et rester à l'école est un élément qui leur permet d'affirmer qu'il y a de la coéducation à l'école. Les déclarations suivantes le démontrent bien :

P 2 : C'est la possibilité d'être présent à l'école, de pouvoir entrer dans l'école quand je veux [...] C'est toujours une occasion chaque jour de rentrer à l'école et de voir les autres familles.

P 6 : Par le fait déjà d'être présent à l'école, d'être en contact permanent, d'avoir la possibilité physique de communiquer avec les professeurs, de se parler.

Un peu plus de la moitié des parents interviewés énoncent que la coéducation est une continuité des apprentissages entre l'école et la maison, et une continuité des valeurs également. À ce propos, voici les citations de deux parents :

P 3 : C'est comme une continuité un prolongement du travail des éducatrices du principe qu'élever un enfant ça demande un village.

P 8 : C'est l'idée de continuité entre les valeurs vécues à la maison et celles vécues à l'école.

Pour quatre des parents participants, la coéducation serait une occasion de prendre en compte la diversité des apprentissages. Les témoignages qui suivent en font le point :

P 1 : C'est la diversité, c'est se nourrir de l'expérience de l'autre, c'est la multiplication des adultes dans la vie de l'enfant.

P 4 : On a l'opportunité de transmettre des savoirs à travers les activités, pas juste des savoirs, mais nos passions aussi aux enfants, parfois ça allume des étincelles parce que les enfants se découvrent en même temps. C'est une richesse de voir différents parents qui ont différentes passions, différents intérêts c'est une chance de la découverte... c'est un partage un apprentissage dans les deux sens.

Deux des parents participants identifient la coéducation comme faire une partie d'une communauté, deux autres décrivent la coéducation dans le fait de partager le pouvoir d'éducateur et deux parents participants identifient la coéducation comme étant des liens avec les autres acteurs de l'école. Les extraits qui suivent en témoignent :

P 2 : La coéducation c'est faire partie de la communauté, chaque adulte dans la communauté a un bagage impressionnant à partager.

P 4 : La coéducation, c'est que l'éducateur partage son pouvoir d'éducateur avec les parents pour que ce qui se passe à l'école et à la maison soit en harmonie pour l'enfant.

P 1 : Je vois la coéducation comme un triangle : l'école, les parents, les enfants. C'est en fait le lien entre les trois.

Bien que des parents aient souligné une continuité école à la maison, et un seul parent a pointé la coéducation comme un partage des mêmes valeurs.

P 1 : Partager les mêmes valeurs autant qu'à l'école qu'à la maison. C'est de partager ces valeurs surtout le développement intégral de l'enfant, de partir de lui de ce qu'il a envie de faire et l'aider et l'accompagner à travers tout ça.

Enfin, un seul parent a évoqué la coéducation comme étant un partenariat.

P 5 : La coéducation c'est un partenariat entre l'école et la famille pour essayer d'amener l'enfant à être une personne entière tant dans les savoirs que dans ses comportements.

Les conceptions des parents énoncées de la coéducation sont aussi riches et diversifiées que celle du personnel enseignant. L'importance des pratiques collectives d'éduquer et de coéduquer les enfants est largement soulevée comme élargissant les champs d'apprentissage des enfants, et ce en offrant des apprentissages académiques formels, ceux donnés par les professionnels et les apprentissages non académiques, semi- formels offerts par les parents de l'école. Cette coéducation semble nécessiter une implication scolaire active des parents à l'école comme à la maison.

2.1.5 Les objectifs de la coéducation du point de vue des parents

Les finalités de la coéducation selon les parents participants sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 28
Les objectifs de la coéducation du point de vue des parents

Les parents interviewés	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9
Les objectifs de la coéducation									
Viser plus que le développement académique de l'enfant en privilégiant la prise en compte de la diversité des apprentissages	X		X	X		X	X		X
Favoriser le développement global de l'enfant	X	X		X	X		X		
Assurer une continuité-école maison		X	X		X			X	
Utiliser les atouts de chacun pour renforcer la communauté								X	X
Assurer la réussite de l'enfant				X					
Respecter le rythme de l'enfant							X		

Plus de la moitié des participants parents attribuent à la coéducation l'objectif de dépasser le développement académique en privilégiant la diversité des apprentissages.

P 3 : Le but de cette coéducation, c'est de permettre aux enfants de développer d'autres intérêts, d'élargir leur champ.

P 6 : C'est enseigner de façon efficace et ça ce qui sert plus les intérêts des enfants au niveau cognitif et au niveau émotif.

Cinq des parents participants trouvent qu'assurer le développement global de l'enfant. Les extraits suivants le confirment :

P 1 : C'est de partager ces valeurs surtout le développement intégral de l'enfant, de partir de lui de ce qu'il a envie de faire et l'aider et l'accompagner à travers tout ça. Le développement de l'enfant, de communiquer de s'entendre ensemble pour aider l'enfant à savoir qui veut être.

P 4 : Pour moi, la coéducation, elle est centrée sur le développement global de l'enfant, les besoins et les défis de l'enfant.

Un autre objectif souligné par quatre des participants parents est celui d'assurer une continuité entre l'école et la maison. Les propos de ces deux témoins le démontrent :

P 2 : Continuer dans la même lancée de contribuer à la richesse de la communauté, d'appuyer les éducatrices dans leur travail. C'est assurer également une continuité entre la famille et l'école.

P 8 : Apporter différents regards, différents points de vue pour les enfants, c'est l'idée de continuité entre les valeurs vécues à la maison et celles vécues à l'école de sentir que les adultes leur font plus confiance et de les aider plus dans leur processus d'apprentissage de façon fluide.

Utiliser les atouts et les richesses de chacun pour la communauté et assurer la réussite des enfants tout en respectant son rythme d'apprentissage sont aussi deux objectifs mentionnés chacun par deux participants parents.

P 9 : C'est d'aller puiser dans les forces de chacun pour aller mettre ça dans le service de notre école.

P 4 : Nous sommes tous engagés pour la réussite de l'enfant et pour son développement global, je dirais même pour la réussite et le développement global de l'enfant et de la communauté et de l'ensemble des familles

À la lumière des résultats présentés dans le tableau 25, nous pouvons constater que la coéducation a pour objectif premier de diversifier les apprentissages dans une perspective de complémentarité entre parents et enseignants afin de permettre aux enfants un développement global et de créer une certaine continuité des activités et des méthodes pédagogiques respectant rythme, besoins et capacités de l'enfant dans une optique collaborative tournée vers la coéducation des enfants.

2.1.6 Les acteurs de la coéducation du point de vue des parents

Le tableau suivant présente les conceptions des parents interviewés au sujet des différents acteurs concernés par la coéducation.

Tableau 29
Les différents acteurs de la coéducation selon les parents

Les parents interviewés	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9
Les différents acteurs de la coéducation									
Parents	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Enseignants	X	X	X	X		X	X	X	X
Enfants	X	X		X	X	X	X	X	X
Direction	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Autres : bénévoles, membres de la communauté, le service de garde		X		X	X	X	X		X

Tous les parents interviewés estiment que les acteurs de la coéducation sont les enseignants et les parents, mais aussi les enfants, la direction de l'école et d'autres intervenants de la communauté éducative interne ou externe à l'établissement scolaire : grands-parents, bénévoles, amis, concierge, secrétaire de l'école. Les citations suivantes en témoignent :

P 7 : Tout le monde, toutes les personnes qui mettent les pieds dans l'école : enseignants, personnel de soutien, les parents, les grands-parents, les amis des enseignants et même le concierge

P 2 : Les parents, les enfants et les éducatrices. On fait venir parfois des gens de l'extérieur pour la coéducation, on les invite souvent à faire des ateliers avec nous sur une base régulière.

Les parents affirment, tout comme les enseignants, que les acteurs de la coéducation ne se limitent pas aux parents et enseignants des deux écoles mais incluent également, les enfants, la direction et la communauté.

2.2. Synthèse de la première catégorie

La présentation des résultats relative à la première catégorie étant terminée, il importe d'en faire une synthèse avant de passer à la prochaine catégorie quant aux pratiques de coéducation. Cette synthèse est associée au premier objectif spécifique de la présente recherche puisqu'elle présente les perceptions des enseignantes et enseignants et des parents quant à leur description de la coéducation, ses finalités et ses principaux acteurs.

D'une part, les enseignantes et enseignants participants ont décrit la coéducation (premier objectif spécifique), comme une pratique collaborative avec les parents. Ils agissent collectivement, dans une structure où chacun des deux acteurs, travaille ensemble afin d'éduquer ensemble les enfants selon une vision commune. Toutefois cette vision a ses restrictions quant aux conceptions de la coéducation et à l'usage des espaces. Cependant la présence des restrictions et la multi facette de la coéducation sont dues au modèle pédagogique dictant ces pratiques. Les enseignantes et enseignants consultés attachent une grande importance au développement global de l'enfant, objectif essentiel de la coéducation,

D'autre part, les parents perçoivent la coéducation comme une action qui nécessite un travail ensemble avec les enseignants afin d'offrir conjointement une éducation aux enfants. Cependant, les parents participants ont détaillé leurs conceptions de cette coéducation. Cette dernière se traduit dans leur présence à l'école, dans le partage de l'espace-classe et même dans le partage du pouvoir de l'éducateur. Leurs objectifs s'apparentent à ceux mentionnés par les enseignants quant au développement global des enfants tout en faisant une nuance importante sur la diversité des apprentissages qu'apportent les apprentissages semi-formels des parents coéducateurs. Quant aux acteurs de la coéducation, le personnel enseignant et les parents participants s'accordent que la coéducation ne peut se démarrer dans les deux ÉPA sans l'implication à la vie scolaire à l'école et/ou en classe des parents, des enseignants, des enfants, de la direction et des membres de la communauté.

Un accord des deux acteurs sur le travail collectif pour l'éducation des enfants est soulevé ainsi que la nécessité de l'implication parentale à la vie scolaire à l'école. Cependant, un écart est constaté quant à la délimitation territoriale qui semble aussi un point de désaccord entre enseignants : alors que la notion des espaces est bien ancrée dans une école, elle n'est pas si importante pour les enseignants de la seconde école. Également, le côté social, communautaire de la coéducation semble plus marquant dans les propos des parents. En dehors de la structure formelle de chacune des deux écoles, qui balise la coéducation et propose des pratiques coéducatives, plusieurs actions communautaires et informelles sont particulièrement marqués par les parents.

Ces derniers évoquent, les liens entre parents et un sentiment d'appartenance à une communauté comme étant l'essence de la coéducation.

3. LES PRATIQUES DE COÉDUCATION ENTRE LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET LES PARENTS

Nous réservons cette partie au deuxième objectif de la présente recherche, soit identifier et analyser les pratiques prescrites, les pratiques déclarées, les pratiques effectives constatées de coéducation (méthodes et instruments de coéducation déployés dans ces écoles et le rôle du personnel enseignant et des parents dans la mise en œuvre de la coéducation dans leur école). Nous présentons en premier lieu, les pratiques déclarées de coéducation selon le personnel enseignant, suivies de celles des parents, et ce en prenant appui sur les propos des participants recueillis lors des entrevues semi-dirigées. En deuxième lieu, les méthodes et instruments de coéducation sont exposés selon le personnel enseignant et selon les parents. Nous concluons cette partie en comparant aux pratiques prescrites du ministère de l'Éducation et celles attendues mentionnées dans les textes officiels du RÉPAQ.

3.1 Les pratiques déclarées de coéducation

Nous montrons dans cette section les pratiques déclarées de coéducation dans les deux écoles participantes, et ce en prenant appui sur les entrevues effectuées auprès du personnel enseignant et des parents.

3.1.1 Les pratiques enseignantes déclarées de coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants

Le tableau ci-dessous présente les réponses des enseignants rencontrés en lien avec leurs pratiques enseignantes déclarées de coéducation avec les parents.

Tableau 30

Les pratiques enseignantes déclarées de coéducation entre le personnel enseignant et les parents du point de vue des enseignantes et enseignants

Les enseignants rencontrés	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8
Les pratiques enseignantes déclarées de coéducation								
Les rencontres d'évaluation	X	X	X	X	X	X	X	X
La communication avec les parents	X	X	X	X	X	X	X	
Le partage avec les parents	X	X	X	X			X	X
La participation aux comités	X	X	X	X	X			
L'animation des ateliers	X	X	X	X	X			
La participation aux organisations pédagogiques	X	X	X	X				
Le suivi des devoirs par les enseignants et les parents					X		X	
La présence aux assemblées générales (comités, projets, activités, etc.)							X	

Les enseignants participants évoquent tous à l'unanimité l'évaluation comme une pratique de coéducation avec les parents. Les témoignages qui suivent permettent une meilleure compréhension de cette pratique dans les deux écoles :

E. 1 : La coéducation est aussi dans les bulletins. On va s'asseoir avec les parents, toutes les éducatrices vont faire ça, je veux prendre 45 minutes par enfant, c'est 18 enfants en classe, on va parler des projets de l'enfant, comment ça se passe en classe, et à la maison les parents font la même chose à leur manière, puis, après

on se rencontre une demi-heure et on est là- dedans le tiers ou le quart de l'année, on est en processus de bulletin et d'évaluation avec les familles. On s'assoit père, mère, enfant et moi et là on est dans la coéducation pure.

E. 5 : Je dis d'abord les rencontres d'évaluation qui ont lieu deux fois par année. Les parents font leur évaluation à la maison, les enfants aussi et nous les enseignants aussi. Puis, on se rencontre tous et c'est très riche, souvent on se rend compte qu'on a le même enfant ici et à la maison.

Presque tous les enseignants participants identifient la communication quotidienne avec les parents comme une pratique de coéducation. Voici, les citations qui le prouvent :

E. 7 : Beaucoup de communication, je suis toujours en communication constante, tous les jours avec les parents, que ce soit de vive voix ou par courriels.

E. 2 : Ce sont des parents avec qui je suis en hyper communication, je ne prendrais jamais ou très rarement un rendez-vous avec eux parce qu'on se parle tout le temps, tous les jours. Quand il y a quelque chose d'important, on va s'asseoir et prendre plus de temps et on va discuter.

Une majorité des enseignants interviewés pointent le partage avec les parents comme une pratique de coéducation. À cet égard, voici, les citations suivantes le démontrent :

E. 3 : Je me donne cette permission de douter, parce que le parent demeure le premier éducateur de son enfant, je suis là pour l'aider, mais je ne peux pas y arriver toute seule. Donc, les parents sont mes coéducateurs.

E. 7 : Je dirais aussi qu'il faut écouter attentivement les parents, c'est eux les premiers éducateurs de l'enfant, ils le connaissent plus, oui il y a une différence à la maison et à l'école, mais moi je suis toujours à leur écoute et à prendre en compte leurs idées.

Plus de la moitié des enseignants participants identifient la participation aux comités comme étant une pratique de coéducation. Les participants expliquent ce constat, dans les lignes suivantes :

E 5 : Les comités aussi, je suis en lien avec un comité, et les parents qui sont ici on les voit plus souvent on peut en discuter facilement. L'implication dans les comités où on se rencontre plusieurs fois par année.

E 2 : Je dirais dans tous les comités il y a matière à la coéducation, si on prend la coéducation dans le sens d'apprendre et de se développer. Je suis dans trois comités dont un comité logistique, mais les deux autres il y a plus de coéducation, d'évaluation et coordination des projets.

Également, cinq des enseignants participants décrivent aussi l'animation des ateliers par les parents comme une pratique de coéducation.

Voici les propos de certains enseignants concernant cette pratique :

E 1 : Un exemple concret, des parents viennent à l'école pour animer un atelier, ils vont piger 4-5 ou 6 enfants pour participer à l'atelier, moi, sachant quel enfant participe, je peux commencer à préparer l'enfant sur quelle attitude positive il devra avoir dans cet atelier puis il revient par la suite pour nous partager ce qu'il a fait.

E. 2 : Dans ce comité il y a des retours à faire. Chaque fois qu'un parent fait un atelier il fait des retours pas dans le sens de sanctions, mais les parents font des retours sur les ateliers dans une optique de faire circuler l'information sur les enfants, leurs vécus, leurs comportements, leur réceptivité, sur ce qui a été fait en atelier, ça nous aide nous aussi en classe. Dans leur rôle de coéducateurs, ils vont partager avec nous, je partage cette tâche avec une autre éducatrice pour les retours parce qu'il peut y avoir des ateliers tous les jours.

E 5 : Les ateliers donnés par les parents, il y a toujours un retour aux éducatrices qui font partie du comité en question, après ça l'éducatrice partage ce retour avec les autres éducatrices sur l'atelier, les enfants et leurs comportements.

La moitié des enseignants ont souligné la participation de tous les acteurs de la communauté aux organisations pédagogiques. Les citations suivantes en témoignent :

E 4 : Les organisations pédagogiques trois fois par année sur des thèmes précis pour faire comprendre le fonctionnement de l'école, le modèle de l'école, les pratiques.

E 5 : C'est sûr aussi nos organisations pédagogiques qui se passent trois fois par année où l'équipe-école (enseignant et direction) décide d'un sujet précis pour amener les parents, la communauté à réfléchir, à donner leur point de vue, à partager, c'est très enrichissant.

Deux des enseignants participants ont identifié la participation de tous au suivi des devoirs et un seul a souligné la présence de tous les acteurs de la communauté éducative aux assemblées générales comme étant des pratiques de coéducation.

E 7 : En tant que devoirs, il y a peu de devoirs ici moi je veux que les parents soient présents en projets, jaser avec leur enfant et leur fournir le matériel nécessaire, et moi je les informe sur les étapes du projet. Je leur demande de faire la lecture avec leur enfant. Cette année j'ai une problématique avec le vocabulaire, quelque chose que je ne réussis pas à faire avec eux en lien avec le vocabulaire et la grammaire, ben je leur ai expliqué que j'aimerais bien que vous preniez un certain temps avec votre enfant juste pour compléter une activité qu'on va faire en classe.

E. 7 : Ça peut être lors des comités, des assemblées générales 2 fois par année, lors des rencontres des projets, les rencontres formelles avec les parents 1-2 fois par année, dans les activités et les sorties. La coéducation est au cœur de tout dans les comités, dans les projets.

Quand on s'attarde à l'ensemble des résultats de l'analyse des propos des enseignantes et enseignants sur leurs pratiques enseignantes déclarées de coéducation, on dénote la prépondérance des rencontres d'évaluation, rencontre formelle et prévue au début de l'année scolaire.

Également les pratiques enseignantes vont souvent de pair avec des pratiques communicationnelles. Une des pratiques coéducatives déclarées demeure celle du partage avec les parents. Or, ce partage des informations, des pratiques enseignantes et des expériences rejoint une des valeurs fondamentale accentuée dans les conceptions même de la conception de la coéducation. Par ailleurs, la pratique coéducatives liées aux *Organisations pédagogiques* (organisation, planification, choix de la thématique, le matériel, etc.) évoque une tâche complexe, celle d'informer et de former les parents de l'élève.

La prochaine section évoque les pratiques éducatives déclarées de coéducation du point de vue des parents.

3.1.2 Les pratiques éducatives déclarées de coéducation du point de vue des parents

Le tableau suivant présente les réponses des parents à propos des pratiques déclarées de coéducation.

Tableau 31
Les pratiques éducatives déclarées de coéducation entre le personnel
enseignant et les parents du point de vue des parents

Les parents rencontrés	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9
Les pratiques éducatives déclarées de coéducation									
Les rencontres d'évaluation	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Les comités	X	X	X	X	X		X	X	X
La communication avec les enseignants	X	X		X	X	X	X	X	X
Les ateliers	X	X	X	X	X				X
Les différentes rencontres : organisations pédagogiques, assemblées générales, rencontres informelles, etc.	X	X	X		X	X		X	
La présence des parents en classe						X	X	X	X
Le suivi des devoirs	X					X	X		X
La mobilisation pour défendre l'école et son projet alternatif						X	X	X	
L'intervention auprès des enfants			X						
Le journal de l'école			X						
Les cercles de lecture					X				

Les parents interviewés trouvent, à l'unanimité, que les rencontres d'évaluation sont une pratique de coéducation avec les enseignants. Les extraits suivants illustrent bien la perception des parents quant à l'évaluation, mise en pratique de la coéducation.

P 5 : Les rencontres d'autoévaluation environ de 30 minutes. On peut aussi entrer en classe pendant les réunions de classes de 20 minutes, ça nous permet de voir comment ils agissent en classe.

P 2 : Il y a aussi les rencontres d'évaluation. On a comme parent une évaluation maison à remplir, on a un formulaire de 15 pages.

P 9 : On peut soutenir les professeurs lors des périodes d'évaluation, pendant ce temps ce sont les parents qui sont responsables de la classe, et selon l'horaire déterminé par

l'enseignante, donc c'est une période de mathématiques, donc ils vont le faire et comme parents on les supervise.

Une majorité des parents participants décrivent leur participation aux différents comités comme étant une pratique de coéducation. À cet égard, les extraits suivants le démontrent :

P 9 : Simplifier dans les comités (on en a 8 ou 9 actifs). On a des comités fixes et d'autres spontanés selon les besoins.

P 4 : J'ai participé au comité lecture. On fait la gestion de la bibliothèque, on forme les enfants bibliothécaires de leur classe, on fait un échange de livres entre les enfants. Je suis aussi dans le comité RÉPAQ depuis un an, c'est plus de la discussion avec les autres parents du réseau, je vois ce que les autres parents des écoles alternatives font et je partage ça avec l'école.

La communication constante et fréquente avec les enseignants est également une pratique de coéducation mentionnée par huit des parents participants. Les propos suivants le démontrent :

P 2 : On est disponible, on échange souvent au quotidien d'une façon informelle pour faire le suivi de mon enfant, ça permet de discuter d'un problème avec un autre enfant, sur le fonctionnement de l'école.

P 4 : La communication avec les éducatrices, le partage formel et informel et c'est ce qui est beau dans cette école, c'est de pouvoir échanger avec les éducatrices tous les jours sans attendre une rencontre ou un rendez-vous formel, plus officiel.

P 8 : Les parents fondateurs et l'équipe-école qui se réunissaient pour jaser des sujets pédagogiques précis et ça a duré des années et aujourd'hui selon les besoins des groupes-classes ou groupe-école on peut lancer une réflexion sur un sujet précis (par exemple, comment aider mon enfant durant les projets). On discute de façon démocratique pour partager les informations, les façons de faire, nos visions, et dans les dernières années on se réunissait moins souvent on essaie de réinstaller selon les besoins, et selon les propositions des parents.

Plus de la moitié des parents participants considèrent la participation et/ou l'animation lors des ateliers une des pratiques de coéducation utilisées dans les deux écoles. Les témoignages suivants le prouvent.

P 3 : On nous demande deux ateliers par famille, nous, notre famille a décidé de faire deux ateliers moi et deux mon mari. Pour moi, c'est assez minime à vrai dire, mais il y a des parents qui ont deux activités par semaine de façon régulière.

P 5 : Les ateliers : j'ai fait des ateliers avec des marionnettes afin d'introduire le théâtre des objets et on travailler avec les fables de La Fontaine aussi. J'ai fait le même atelier avec 4 groupes d'enfants différents.

Plusieurs parents participants décrivent la participation aux différentes rencontres, telles que les organisations pédagogiques, les assemblées générales et les rencontres informelles comme l'une des pratiques de coéducation. Les propos suivants l'expliquent bien.

P 6 : Les *Groupes classes* où on peut se réunir pour discuter des sujets précis, organiser des conférences, ou autres choses, tout le monde peut proposer des sujets et le comité a connu plusieurs formules aussi au cours des années, les professeurs peuvent être présents ou pas. L'année passée, ce comité n'était pas actif.

P 3 : Il y a aussi les rencontres des organisations pédagogiques quatre fois par année, leur rôle essentiel est de se concentrer sur plusieurs thèmes, des sujets que les éducatrices font à l'école, leur démarche, les parents sont au courant et sont invités à faire des ateliers avec les éducatrices pour concrétiser la coéducation.

Un peu moins de la moitié des parents interviewés précisent que le fait d'être présent en classe à part entière leur apparaît comme une pratique de coéducation.

P 6 : Dans le fait que les parents sont en classes, ils contribuent à l'éducation.

P 9 : Être présent en classe lors des projets pour aider et soutenir les enfants.

Et quatre autres parents participants évoquent leur pratique de coéducation dans le suivi des enseignants et des parents des devoirs ou des projets. Les propos suivants l'expliquent bien :

P 6 : Personnellement j'ai moins de temps pour être plus présente, je fais plus le suivi des projets, ou des devoirs à la maison, creuser plus loin pour les faire avancer, voir le matériel dont ils ont besoin.

P 7 : Discuter avec eux (les enseignants) sur le sujet, le choix des sujets, la planification et la réalisation on essaie d'être présent en classe et on fait le suivi à la maison. On s'assure que l'enfant sache où est-ce qu'il s'en va et qu'il soit bien outillé.

Certains ont vu dans leur mobilisation pour défendre l'école et son projet alternatif une pratique déclarée de coéducation. Cela est souligné par le propos suivant :

P 7 : Pour le moment, on a le comité de mobilisation pour tenter de sauver le multiâge, le multi niveau à notre école. Dans ce comité on essaie de voir les stratégies pour appuyer les enseignantes, là le problème est dérivé, le problème c'était que des enfants étaient obligés de quitter l'école suite à un changement de ratio, là les enfants ne sont plus à risque, mais le risque c'est qu'on ne peut pas avoir le multiâge de trois ans. Cette année, le syndicat a refusé la dérogation et ça fait 30 ans qu'ils acceptent et le modèle de notre école marche.

Un seul des parents participants estime qu'intervenir auprès de son propre enfant, mais aussi auprès des autres enfants de l'école constitue pleinement une pratique de coéducation. Cet extrait le démontre :

P 3 : Si je vois un enfant qui n'est pas le mien et qui fait des choses non désirables, je veux intervenir, car ça aussi ça fait partie de la

coéducation : se servir du modèle et être actif auprès les autres enfants.

Et un seul parent interviewé mentionne la participation au journal de l'école et un autre parent décrit l'animation des cercles de lecture comme deux pratiques de coéducation. Ils s'expliquent ainsi :

P 3 : C'est une activité familiale on a une famille assignée chaque semaine qui s'occupe du journal. Nous notre famille s'en occupe de sa publication deux fois par année. Chaque semaine, il y a une famille attirée pour le journal, ils font la levée des articles, la publication et ils l'envoient par courriel aux parents.

P 5 : Les cercles lecture : j'avais choisi des livres et selon les livres les enfants s'inscrivent dans le cercle, et avec deux autres parents on a eu deux groupes, les débutants (groupe de 4) et les plus avancés (groupe de 5). Je leur ai fourni un journal de lecture pour leur montrer les stratégies de lecture et le rôle de chacun et ça se passe deux fois par semaine sur deux semaines. On fait aussi le recouvrement, la réparation, l'encodage.

À la lumière de l'analyse des résultats quant aux pratiques coéducatives déclarées des parents les rencontres formelles, prévues et prescrites dans le modèle pédagogique de chacune des deux écoles sont soulevées par les parents participants, notamment les rencontres d'évaluation, l'implication dans les différents comités, les ateliers (planification, inscription, organisation, matériel et déroulement), les *Organisations pédagogiques*, les assemblées générales, etc. comme des pratiques déclarées de coéducation. Les pratiques communicationnelles se déroulent simultanément aux pratiques coéducatives.

L'analyse des réponses des parents rencontrés concernant les pratiques éducatives déclarées de coéducation en a fait ressortir plusieurs, dont

principalement la participation des parents aux rencontres d'évaluation, aux différents comités et aux différentes rencontres et réunions. La communication constante et fréquente avec les enseignantes et enseignants en demeure l'essence essentielle pour la mise en œuvre de la coéducation.

Après avoir présenté les pratiques coéducatives déclarées des enseignantes et enseignants et des parents, nous présentons dans la rubrique suivante les méthodes et instruments de coéducation déployés dans les deux écoles publiques alternatives participantes.

4. LES METHODES ET LES INSTRUMENTS DE COEDUCATION

4.1 Les méthodes et instruments soutenant des pratiques de coéducation du point de vue des enseignants

Nous présentons dans le tableau suivant les résultats des données recueillies lors des entrevues semi-dirigées réalisées auprès des enseignantes et enseignants.

Tableau 32
Les méthodes et les instruments de coéducation du point de vue des enseignantes et des enseignants

Les enseignants rencontrés	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8
Les méthodes et les instruments de coéducation								
Les outils de communication : feuille de route, carnet de projet, courriel, etc.	X	X	X	X	X	X	X	X
Les ateliers animés par des parents		X	X	X	X	X	X	X
Les rencontres d'évaluation enseignants-parents	X	X	X	X		X	X	X
Les différents comités		X	X	X		X	X	X
L'organisation de l'école			X	X		X		X

Les organisations pédagogiques ou les Groupes-Classes	X		X		X			X
L'aide aux devoirs/ aide aux projets				X		X	X	X
Les périodes de projet						X	X	X
Le Conseil d'établissement et les assemblées générales	X		X					
La présence des parents en classe						X	X	X
Le contrat d'engagement		X	X					
Le journal de l'école	X							

Tous les enseignants et enseignantes participants identifient unanimement les outils de communication (feuille de route, carnet de projet, courriel, se parler de vive voix, etc.) comme le premier instrument de coéducation. Les déclarations qui suivent le démontrent :

E. 1 : J'utilise énormément le courriel avec les parents avec lesquels ça fonctionne bien. Il y a des parents qui préfèrent qu'on discute en personne. Et aussi lorsqu'on va s'asseoir et discuter 10-15 minutes.

E. 5 : La communication, beaucoup de communications. L'écoute, les rencontres formelles et informelles.

La majorité des enseignantes et enseignants interviewés décrivent les ateliers des parents et les mercredis parents (7/8) comme une méthode de coéducation déployée dans les deux écoles. Notons que la dénomination de ces ateliers diverge en fonction des interlocuteurs rencontrés. Pour É A, on parle des « ateliers parents ». Pour É B, on les nomme « les mercredis parents » parce qu'ils se déroulent les mercredis. Voici comment ces deux extraits l'expliquent :

E 2 : Les ateliers aussi animés par les parents, ce n'est pas obligatoire dans le sens il va avoir des sanctions, non ça a un sens plus profond, ça vient de l'engagement, du sens et de la

connaissance du milieu, plus tu t'impliques mieux tu comprends comment ça fonctionne, donc tu pourras plus aider ton enfant dans ce système-là dans cette optique-là c'est obligatoire.

E. 8 : La structure de l'école permet d'avoir des mercredis parents où les parents animent seuls un avant-midi et ça se passe aux deux ou trois semaines.

Les comités sont décrits par plusieurs enseignantes et enseignants participants comme étant un des instruments de la coéducation. Les témoignages de deux enseignants illustrent cet instrument de coéducation :

E. 6 : Le comité qui organise la foire pour ramasser de l'argent pour notre école ; le comité coéducation ; le comité admission où encore ici on a des parents, des professeurs et de la direction qui étudient la demande d'admission des autres parents et accueillent les nouveaux parents. [...] Comité environnement pour préparer le jardin, le terrain au printemps et à l'automne. Presque tout le temps, il y a un professeur en lien avec les comités.

E. 8 : Le comité de coéducation, on a aussi le comité *Groupe classe* on se réunit avant, deux à trois fois par année et on discute des sujets précis maintenant c'est une fois par an et c'est les parents qui animent ce comité et les professeurs ne sont pas obligés d'y être.

Plus de la moitié des enseignantes et enseignants participants mentionnent les rencontres d'évaluation comme un instrument de coéducation.

Ces deux déclarations l'expliquent ainsi :

E. 4 : L'évaluation maison : il y a des parents qui sont moins à l'aise de faire cela quand ils s'avourent à dire ça, là il y a possibilité de les rencontrer et de les aider à partir la discussion et de leur expliquer comment l'enfant fait et de leur montrer comment ils peuvent le faire eux aussi.

E. 7 : Des fois ils (les parents) sont en classe pendant que je fais des rencontres individuelles d'évaluation.

La moitié des enseignantes et enseignants interviewés considèrent l'organisation de l'école (horaire, portfolio...) comme étant un outil

soutenant des pratiques de coéducation. À cet égard, les propos de ces enseignants illustrent bien :

E 6 : Les enfants apprennent énormément entre eux et ça, c'est une réussite de coéducation, moi aussi j'apprends avec les enfants et avec les parents et les parents aussi apprennent entre eux. La plus belle réussite, le plus bel exemple de coéducation, c'est le multiâge parce que si on n'a pas ça, on n'a pas la même dynamique en classe.

E. 8 : La structure de l'école permet d'avoir des mercredis parents où les parents animent seuls.

Les organisations pédagogiques /ou les groupes-classes constituent pour la moitié des enseignants interviewés une méthode au service du déploiement de pratiques de coéducation. Un des enseignants rencontrés l'explique ainsi :

E 8 : Le comité Groupe classe on se réunit avant 2 à 3 fois par année et on discute des sujets précis maintenant c'est une fois par an et c'est les parents qui animent ce comité et les professeurs ne sont pas obligés d'y être.

La moitié des enseignantes et enseignants interviewés mentionnent la participation à des activités autour de la réalisation des devoirs prescrits ou la période de projets à réaliser comme un instrument de coéducation. L'extrait suivant l'explique ainsi :

E. 7 : Les périodes de projets par exemple, là les enfants ont vraiment besoin d'aide, que ce soit dans l'organisation du projet ou pour ouvrir un bouchon, ou prendre une maquette en haut. Les parents qui viennent souvent et ont compris le principe d'aider, de poser des questions aux enfants et laissent les enfants prendre des décisions. Plus ils viennent, mieux c'est, mieux ils comprennent l'impact de leur présence en classe.

La présence des parents dans les classes est perçue par trois des enseignants comme une pratique de coéducation. Les extraits suivants illustrent ainsi :

E 6 : Pour les projets aussi je dirais les parents sont présents en classe et sont présents à la maison et s'ils ne le sont pas ça paraît.

E. 7 : Il y a aussi les mercredis matins où les parents sont seuls en classe et c'est chaque 2 ou 3 semaines. Et des fois ils sont en classe pendant que je fais des rencontres individuelles d'évaluation. Des fois, je peux leur dire de faire telle chose, mais des fois il y a des domaines dans lesquels je ne connais rien alors c'est eux qui prennent la relève parce que je sais qu'ils ont quelque chose à donner, je prends le téléphone et je les appelle.

La participation au conseil d'établissement et aux assemblées générales ainsi que le contrat d'engagement sont deux outils de coéducation identifiés chacun par deux participants. Les propos suivants en témoignent :

E 1 : Le conseil d'établissement, c'est sûr ça n'implique pas tous les parents, mais tous les parents peuvent venir partager et proposer des idées. Notre conseil d'établissement est un peu particulier, il y a un désir de laisser le plus possible du pouvoir aux parents pour qu'on puisse continuer à prétendre que c'est une école qui vient des parents. Si toute la communauté décide d'envoyer l'école dans une direction, elle va réussir à le faire.

E 2 : Le contrat d'engagement, les parents le signent quand ils déposent leur demande d'admission, il y a des choses précisées... une approche coercitive, une approche plus positive, plus productive pour encourager à améliorer.

Le dernier outil de coéducation mentionné par un seul enseignant participant est le journal d'école.

Une synthèse de tous les instruments et méthodes soutenant les pratiques enseignantes coéducatives met en évidence la pratique de communication informelle et quotidienne et dont les outils sont nombreux dans

La mobilisation pour défendre la structure de l'école						X	X	X	
Les soirées <i>Réflexion</i> sur le modèle/Groupes-classes	X					X			
Les cercles de lecture				X					
Les devoirs	X								
Les réunions du matin	X								

L'analyse des réponses des parents a fait ressortir plusieurs méthodes et instruments, dont les comités, pointés par tous les parents interviewés.

P 2 : La structure du comité responsable des ateliers est très rôdée, ça fait 40 ans que c'est là en place. Il y a tout un processus en marche, qu'est-ce qui est possible, comment présenter un atelier aligné avec le modèle. [...] Il y a des comités plus au niveau de la gestion et de la logistique. Mais le comité vert, c'est un comité qui a une autre opportunité de faire de la coéducation. On sensibilise les enfants, on les coéduque sur les questions en rapport avec l'environnement.

P 4 : Les comités sûrement. La méthode vient sûrement du modèle éducatif. [...] Il y a une dizaine de comités et chaque comité a une éducatrice en lien avec chaque comité.

Huit des parents interviewés décrivent les rencontres d'évaluation comme un instrument de coéducation. Les citations de deux parents le démontrent :

P 1 : Les périodes d'évaluation : l'enfant fait son autoévaluation et il y a une évaluation parent et enfant ensemble à la maison qu'on complète et on la remet à l'éducatrice, et la rencontre entre parents, éducatrice et enfant. C'est plus les rencontres d'évaluations, on s'assoit ensemble et on discute du développement de l'enfant et l'enfant nous montre ses projets et où il en est.

P 9 : Il y a aussi tout le processus d'évaluation à notre école qui se fait entre l'enseignante et l'enfant et c'est trois fois par année. La professeure doit s'isoler avec un enfant pour parler de son évaluation, pour parler de ses défis et là il y a un travail aussi à la maison pour discuter de ses propres défis et durant cette période le parent doit remplacer la professeure en classe. Et il y a une rencontre par année où on se rencontre parent enfant et professeur

et une rencontre où l'enfant montre à ses parents ce qu'il a fait dans ses projets.

La majorité des parents participants décrivent les nombreux outils de communication (en personne, courriels, journal de l'école, la feuille de route, feuille horaire, etc.) comme étant des instruments de coéducation.

Les témoignages suivants décrivent cet instrument ainsi :

P 6 : Être en contact permanent, d'avoir la possibilité physique de communiquer avec les professeurs, de se parler.

P 7 : Communication en personne, par courriel, pour l'horaire de la semaine avec tous les liens. On peut aussi être présent matin et soir et parler comme ça sans rendez-vous avec les professeurs. [...] On a aussi la feuille de route que la professeure nous donne à chaque semaine avec plusieurs liens.

P 9 : Il y a des professeurs qui envoient une sorte de calendrier où les parents doivent inscrire leur disponibilité pour les périodes de projets. Des fois, on sait qu'il y a comme des périodes où les professeurs ont plus besoin de notre présence et d'autres périodes de transitions.

Plus de la moitié des parents interviewés perçoivent la présence des parents à l'école et/ou en classe comme étant une méthode de concrétiser la coéducation.

P 2 : Être présent à l'école pour parler aux autres parents, parler aux éducatrices. Moi personnellement, je suis tous les jours ici, on peut jouer dehors aussi avec les enfants et d'autres parents.

P 6 : D'être présent à l'école. [...] Dans le fait que les parents sont en classes, ils contribuent à l'éducation, ils prennent en charge les classes les mercredis matins, en avant-midi de 8 h 15 à 11 h 30 et ils prennent en charge la classe et proposent des activités selon leurs champs d'intérêt. Toute la classe peut voir le parent comme quelqu'un qui peut transmettre des connaissances aux enfants.

P 7 : Il y a les mercredis avant-midi de 8 à 12 où deux parents prennent en charge la classe et ce sont les parents qui organisent ces mercredis à 100 %. Ils les animent selon leurs goûts, ils vont choisir des séances d'apprentissage et chaque parent vient montrer ses talents, ses goûts, ses intérêts et on fait découvrir aux enfants d'autres facettes que les séances d'apprentissage structurées.

Certains parents trouvent dans les organisations pédagogiques une méthode de coéducation. Les déclarations suivantes le prouvent :

P 5 : On a aussi les rencontres, des organisations pédagogiques sur des thématiques précises qui peuvent durer deux heures et plus durant lesquelles les éducatrices éduquent les parents et aussi les parents qui partagent entre eux. Les éducatrices nous amènent en classe et nous montrent différentes stratégies d'enseignement, ce que les enfants font... les parents ont la possibilité de discuter avec tous les enseignants en grand groupe et en même temps une interaction aussi avec les parents.

P 8 : Les parents fondateurs et l'équipe-école qui se réunissaient pour jaser des sujets pédagogiques précis et ça a duré des années et aujourd'hui selon les besoins des groupes classes ou groupe-école on peut lancer une réflexion sur un sujet précis (par exemple, comment aider mon enfant durant les projets). On discute de façon démocratique pour partager les infos, les façons de faire, nos visions, et dans les dernières années on se réunissait moins souvent on essaie de réinstaller selon les besoins, et selon les propositions des parents.

Un peu plus de la moitié des parents participants décrivent les ateliers-parents comme un instrument de coéducation. Le propos suivant le résume bien :

P 4 : Chaque famille doit animer deux ateliers. Ils vont proposer deux ateliers par année aux enfants. Ils doivent préparer les ateliers avec l'aide d'autres parents et donner un feedback à un des professeurs à la fin de l'atelier ; pour voir comment c'était; [...] Il y évidemment les ateliers qui demandent beaucoup plus d'organisation, il faut remplir une fiche, faire valider l'atelier par le comité, passer en classe présenter notre atelier, faire les inscriptions, ensuite faire la pige des enfants. On offre aux enfants, aux petits pour un groupe de 4 enfants, pour les plus vieux ça peut être un groupe de 2 enfants ou de 6 enfants, pour les petits c'est 2 enfants par parents et pour les vieux 4 enfants par parents. Ensuite, on fait le retour à l'éducatrice désignée, qui elle fait le pont avec les éducatrices des enfants. Des retours sur le comportement des enfants, sur le contenu des ateliers, sur le déroulement général de l'atelier.

Certains parents interviewés citent les projets comme instrument de coéducation. À cet égard, la citation suivante l'affirme :

P 9 : À travers les projets que les enfants font, on est toujours invité d'aller en classe pour aider les enfants à travailler leur projet et dans ce cas ce sont les enfants qui choisissent le sujet de leur projet [...]. Quand les enfants travaillent leur projet, il faut un engagement des parents pour les aider dans la recherche documentaire, aller à la bibliothèque, sur internet, apporter le matériel nécessaire. Discuter avec eux sur le sujet, le choix des sujets, la planification et la réalisation, on essaie d'être présent en classe et on fait le suivi à la maison. On s'assure que l'enfant sache où est-ce qu'il s'en va et qu'il soit bien outillé.

Le carnet de projet, la mobilisation pour défendre la structure de l'école, les soirées réflexion sur le modèle et les *Groupes-classes* sont des instruments de coéducation identifiés chacun par deux des parents interviewés.

Les témoignages suivants les décrivent ainsi :

P 8 : On a aussi comme instrument le carnet de projet qui circule entre la maison et l'école qui sert de lien pour faire le suivi de la progression du projet de l'enfant. Le projet en tant que tel se fait en majorité en classe, à la maison on fait plus de la réflexion avec notre enfant, de la discussion sur l'horaire de l'enfant, sur ses besoins. On a aussi la feuille de route que la professeure nous donne à chaque semaine avec plusieurs liens.

P 8 : Dans le comité de mobilisation pour notre école pour garder notre multiniveau, on rencontre le conseil des commissaires et on soutient nos professeurs dans leur démarche.

P 6 : Les Groupes classes où on peut se réunir pour discuter des sujets précis, organiser des conférences, ou autres choses, tout le monde peut proposer des sujets et le comité a connu plusieurs formules aussi au cours des années les professeurs peuvent être présents ou pas.

D'autres instruments de coéducation ont été mentionnés, par un seul des parents participants, soit les cercles de lecture, les devoirs et les réunions du matin. Voici trois extraits qui le démontrent :

P 4 : Les spontanés de lecture en matin avec des groupes de 2 à 4 enfants pour une période 50 minutes. Parfois, les enfants choisissent un livre, parfois, moi j'emmène un livre, je suis en littérature et c'est des choses qui m'intéressent, je choisis un livre, je lis, les enfants posent souvent plusieurs questions sur des mots, on discute sur l'histoire.

P 1 : Les devoirs aussi : je dois les signer et laisser des commentaires comme parent, on a des devoirs de lecture 15 minutes par jour et des devoirs hebdomadaires ; et c'est sûr si j'ai des questions, je peux écrire à l'éducatrice et on va se rencontrer et se parler.

P 1 : Il y a aussi les réunions du matin, il y a quatre réunions par jours et les parents peuvent y assister.

En terminant, les méthodes et instruments sont bien démontrés par les propos des parents interviewés. D'une part, l'analyse souligne la communication informelle et fréquente comme complice des pratiques coéducatives. Par ailleurs, ces pratiques coéducatives incluent des pratiques attendues et mentionnées dans les textes officiels des deux écoles tels les comités, les ateliers, les projets et les rencontres d'évaluation.

5. LE RÔLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET DES PARENTS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LA COÉDUCATION.

La question du rôle des enseignants et des parents est présentée comme étant une condition de réalisation de la coéducation. Cette réalisation renvoie certes aux finalités de cette coéducation, aux modalités de sa mise en œuvre dans les deux écoles. Nous exposons dans la présente section le rôle des enseignantes et enseignants et celui des parents dans la mise en œuvre de la coéducation dans les deux écoles publiques alternatives participantes, et ce

selon le personnel enseignant et les parents rencontrés, et ensuite nous terminons en montrant les constats de l'observation directe.

5.1 Le rôle déclaré des enseignants dans la mise en œuvre de la coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants

Dans cette section, nous exposons le rôle déclaré du personnel enseignant et des parents du point de vue des enseignantes et enseignants rencontrés lors des entrevues semi-dirigées sur leur rôle dans la mise en œuvre de la coéducation dans leurs écoles.

Tableau 34
Le rôle déclaré des enseignantes et enseignants dans la mise en œuvre de la coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants

Les enseignants rencontrés	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8
Le rôle des enseignants								
Demander de l'aide aux parents et aux collègues			X	X		X	X	X
Aider et guider les parents	X	X	X	X	X			
S'impliquer dans les comités	X	X	X	X	X			
Reconnaître le rôle éducatif des parents	X	X	X			X	X	
Partager les informations sur l'enfant et partager les expériences avec les parents	X		X		X	X		
Initier et encourager la coéducation avec les parents	X					X		X
Soutenir les apprentissages en classe	X				X			
Créer les conditions d'une bonne relation avec les parents		X	X					
Structurer les organisations pédagogiques	X	X						
Reconnaître le rôle éducatif et le rôle social		X	X					

des parents								
Garder le modèle de l'école	X		X					
Avoir un leadership	X							
Soutenir les nouveaux enseignants							X	
Gérer une classe multiâge	X							

L'analyse des réponses recueillies lors des entrevues semi-dirigées nous permet d'explorer, de comprendre le rôle des enseignants et enseignantes dans la mise en œuvre de la coéducation dans leurs écoles. Plus de la moitié des enseignants participants identifient leur rôle dans le fait de demander de l'aide aux parents et aux collègues. Les citations suivantes l'illustrent bien :

E 7 : Demander l'aide aux parents et l'aide aux collègues dans n'importe quel domaine, si je m'absente et il y a une remplaçante, je peux écrire aux parents et leur demander de venir cette journée.

E 4 : C'est d'être capable d'aller chercher de l'aide si j'ai besoin. [...] Quand je n'arrive pas soit je vais voir mes collègues pour une aide avec une famille avec qui ça ne marche pas.

Plus de la moitié des enseignants interviewés soulignent ce rôle, celui d'aider et de guider les parents. Les propos suivants le démontrent :

E. 4 : Aider les parents, les soutenir s'ils ont besoin de mon aide aussi. Lorsqu'un parent a besoin de quelque chose, j'essaie de lui donner la bonne référence aussi de les soutenir.

E. 5 : Être à l'écoute et aller rassurer les parents, voir si les parents ont besoin d'aide, je veux les aider, partager avec eux et leur expliquer.

S'impliquer dans les comités est aussi un rôle identifié par cinq enseignants participants. Les témoignages suivants l'affirment :

E 2 : Il y a des comités qui sont davantage dédiés à la gestion, à la cogestion et même à l'intérieur de ces comités, il y a une orientation vers la coéducation parce qu'on développe des façons

de faire, comment modifier ou maintenir des choses. Dans chaque comité il y a un ou une éducatrice et des parents.

E. 4 : Il y a les comités. Je suis impliqué dans plusieurs.

Certains enseignants mentionnent le fait de reconnaître le rôle éducatif des parents comme faisant partie intégrante du rôle des enseignants. Cette affirmation est soutenue par les citations suivantes :

E 1 : Les parents ont aussi ce rôle à la maison s'ils sont capables d'enseigner quelque chose à leur enfant. Je pense que tous les parents vont être un modèle et enseigner à leur enfant quelque chose.

E. 3 : Le parent demeure le premier éducateur de son enfant, je suis là pour l'aider, mais je ne peux pas y arriver toute seule. Donc, les parents sont mes coéducateurs.

La moitié des enseignants interviewés considèrent leur rôle dans le fait de partager avec les parents des informations et des expériences.

E 1 : Partager mes connaissances et mes compétences avec les parents.

E 3 : Partager mes expériences, de discuter, de partager avec la communauté.

Initier et encourager la coéducation avec les parents est souligné par trois enseignants rencontrés. Les extraits suivants en témoignent :

E 1 : Je dois l'encourager cette coéducation, des fois je dois la nourrir parce qu'elle n'est pas naturelle identifie ce rôle.

E 3 : De donner des façons d'impliquer les parents, communiquer et leur demander leur avis.

Faire les apprentissages en classe et créer une bonne relation avec les parents sont deux autres rôles mentionnés chacun par deux enseignants participants. Ces deux enseignants considèrent qu'ils ont un rôle à jouer dans le pilotage et dans la gestion des situations d'enseignement-apprentissage. Les

enseignants réaffirment leurs prérogatives pédagogiques et leurs expertises dans le domaine des apprentissages. Voici les déclarations qui concernent ce point :

E 1 : C'est le rôle que je vois je suis enseignant, j'ai le rôle de faire les apprentissages en classe.

E. 5 : Les éducatrices et éducateurs nous font en classe les ateliers de français et de mathématiques.

E 2 : Quand un parent éprouve un besoin par rapport à son enfant, par rapport au développement de son enfant, il vient en classe, il vient le matin, il a une inquiétude, une urgence, on regarde la mesure de l'urgence et on essaie de voir, de discuter. Avec les parents il faut garder une qualité de relation. E. 3 : Rester ouverte aux détails, aux signes de mécontentement, afin de créer de bons liens avec mes parents.

Deux des enseignants rencontrés décrivent leur rôle dans le fait de structurer les organisations pédagogiques. Les propos qui suivent le prouvent :

E. 1 : Il y a les organisations pédagogiques, qui se font 3 fois à l'année, durant 2 h -3 heures. Une rencontre des éducatrices et des parents et on va discuter d'un sujet, un sujet qui sera choisi par les éducatrices.

E. 2 : Les organisations pédagogiques du côté des éducatrices, c'est nous qui l'organisons et aussi qui choisissons le sujet de discussion selon les problématiques qu'on vit à l'école.

Et deux autres identifient la reconnaissance de leur part, du rôle éducatif et du rôle social des parents comme faisant partie de leur rôle. À cet égard, ils déclarent :

E 2 : Le parent a plus un rôle éducatif social parce que plus l'enfant va monter de collines plus il va être capable de définir ce que c'est et en plus il va être capable, ce qu'il lui a fallu comme énergie, le goût de l'effort, on touche pleine de choses connexes, mais qui font partie beaucoup plus que de la notion de collines, ou de montagne et c'est tout relié... C'est sûr les occasions qui vont se présenter à moi comme éducatrices sont plus scolaires ; pour les parents, c'est plus des notions comme une colline, une montagne, etc. les parents, ça va autre chose, les parents, ça va montrer à l'enfant en réalisant

c'est quoi une montagne, de la faire vivre à l'enfant, il y a une continuité, une complémentarité entre les deux (école et maison).

E 3 : Nos parents ont leur mot à dire, sur les affaires pédagogiques l'équipe-école est souveraine, mais on va parler, on va chercher les opinions des parents et on va tenir compte de ce qu'ils disent des fois. La partie pédagogique relève de la pédagogie, mais la partie communautaire, la partie sociale de vivre ensemble, la balise physique des lieux.

Trois autres rôles ont été identifiés chacun par un seul enseignant :
avoir un leadership, soutenir et aider les nouveaux enseignants et gérer une classe multiâge

E 1 : Mon rôle personnellement dans la coéducation est le leadership, la coéducation ne se fera pas avec la majorité des parents si je ne la pousse pas

E 7 : Cette année, nous avons une remplaçante pour un congé de maternité et c'est moi cette année qui l'aide, l'encadre et qui la dirige, et c'est volontaire.

E. 1 : J'ai dans ma classe 18 enfants qui font 18 choses totalement différentes (tout en respectant le rythme et les intérêts de chaque enfant).

A travers la description des enseignantes et enseignants de leur rôle dans la mise en œuvre de la coéducation, on constate que les dits sur leur rôles s'harmonisent avec les pratiques attendues des enseignants œuvrant dans les écoles publiques alternatives, tel que mentionné dans les textes officiels du RÉPAQ. Les enseignantes et enseignants décrivent leur rôle dans le respect d'abord, du rythme, des intérêts et des capacités de chaque enfant. Les enseignants soutiennent les apprentissages en classe, demandent aide et conseil aux parents et aux collègues. Ils s'impliquent dans les différents comités. Ils se considèrent comme responsables de créer les conditions favorables afin

dirigé et encourager la coéducation avec les parents où la nécessité d'entretenir une bonne relation avec les parents.

5.2 Le rôle déclaré des parents dans la mise en œuvre de la coéducation du point de vue des parents

Le rôle déclaré des parents dans la mise en œuvre de la coéducation selon les parents interviewés est présenté dans le tableau suivant.

Tableau 35
Le rôle déclaré des parents dans la mise en œuvre de la coéducation du point de vue des parents

Les parents rencontrés	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9
Le rôle déclaré des parents dans la mise en œuvre de la coéducation									
Participer aux différentes rencontres prévues	X	X	X	X	X				
Participer aux différents comités		X	X		X	X	X		
Être présent à l'école	X		X			X			X
Aider les enfants				X	X		X		X
Communiquer avec les enseignants	X	X			X	X			
Être présent en classe						X	X	X	X
Partager des expériences	X	X	X						
Être un partenaire éducatif actif					X	X	X		
Animer des ateliers				X	X				
Intervenir auprès des enfants		X		X					
Respecter le rôle des enseignants					X		X		
Soutenir les enseignants					X	X			
Se questionner collectivement sur l'évolution de l'école									X
Éduquer ensemble les enfants						X			
Demander l'aide des enseignants		X							

Le rôle déclaré des parents dans la mise en œuvre de la coéducation consiste selon la moitié des parents rencontrés à participer aux rencontres prévues (organisations pédagogiques, évaluation, etc.). Les déclarations suivantes l'affirment :

P 1 : Respecter mes engagements, faire des actions pour lesquelles je me suis engagé au début de l'année comme parent. Chaque année chaque parent signe une feuille pour son engagement : participer aux rencontres, aux ateliers et respecter cet engagement.

P 4 : D'être présente à l'école, d'offrir des ateliers, participer aux rencontres formelles et informelles et être à l'écoute des autres.

Participer aux différents comités est aussi un rôle identifié par cinq parents participants. Voici les propos qui le montrent :

P 3 : Je participe très activement à deux comités : le comité *Réflexion et Évaluation* et le comité de *La cour verte*. Et mon mari le fait aussi, il est dans deux comités.

P 7 : S'impliquer dans les comités. Mon rôle c'est d'être présent, d'être à l'écoute, de m'assurer d'avoir le regard aiguillé sur ce qui se passe.

Certains parents interviewés décrivent leur rôle par leur présence à l'école. La possibilité d'être présents à l'école est vue par plusieurs parents comme une ouverture de l'école envers les parents et une affirmation du rôle qu'ils peuvent jouer dans la coéducation des enfants. Les témoignages suivants l'illustrent :

P 3 : Être présent à l'école pour parler aux autres parents, parler aux éducatrices. Moi personnellement, je suis tous les jours ici, on peut jouer dehors aussi avec les enfants et parler aux parents.

Certains parents rencontrés voient leur rôle dans le fait d'aider les enfants. Les propos suivants relatent ce rôle ainsi :

P 5 : Surtout être à l'écoute de notre enfant et des éducatrices. De comprendre qu'un d'autre qui essaie d'aider mon enfant et de le faire s'améliorer d'accepter les critiques constructives.

P 7 : Même si on va en classe pour aider faire tout ce que je peux à la maison et en classe.

Quatre des parents interviewés considèrent que communiquer avec les enseignants fait partie de leur rôle dans la mise en œuvre de la coéducation dans l'école. L'extrait suivant l'affirme :

P 5 : Faire le suivi avec les éducatrices, d'aller parler aux éducatrices pour voir comment je peux de ma part faire avancer les choses.

Certains parents décrivent leur rôle dans leur présence en classe. À cet égard, les citations suivantes l'expliquent ainsi :

P 6 : C'est très important pour moi comme parent de pouvoir s'impliquer, de pouvoir être en classe, d'offrir un support aux enfants, mais aussi, et avant tout, de supporter en étant présent à l'école et en classes.

P 9 : Il y a le mercredi matin où on monte une activité. [...] La présence en classe de façon régulière en période de projet pour soutenir les enfants dans leur apprentissage à travers les projets.

Quelques parents participants voient leur rôle dans le partage des expériences avec les autres parents et avec les enseignants. Voici l'extrait qui le montre :

P 1 : Pour faire de la coéducation dans toutes les étapes, il faut sûrement partager des expériences et les informations entre les parents et avec les éducatrices.

Être un partenaire éducatif actif est aussi un rôle identifié par trois parents participants. Le propos qui suit l'exprime :

P 7 : Je vois mon rôle comme un allié dans le processus, supporter.

Deux des parents participants mentionnent le fait d'animer des ateliers, intervenir auprès des enfants comme deux rôles des parents. Les déclarations suivantes le démontrent :

P 4 : D'être un acteur actif, de faire des ateliers. C'est de prendre la place comme parent dans la cour d'école.

P 2 : Aussi, dans mon intervention auprès des enfants dans le couloir, un comportement inapproprié, une violence, une intimidation, une bousculade. Lorsque je vais au RÉPAQ, je fais un compte rendu.

Respecter le rôle des enseignants est aussi un rôle souligné par deux des parents rencontrés. Les extraits suivants l'expriment ainsi :

P 5 : Respecter le rôle et le leadership des professeurs.

P 7 : Les enseignants sont les spécialistes dans le milieu.

Deux parents interviewés décrivent leur rôle comme étant de soutenir les enseignants.

P 6 : Soutenir les professeurs lors des rencontres d'évaluation.

Finalement, un seul parent décrit le rôle des parents dans le fait de se questionner collectivement sur l'évolution de l'école, un autre dans le fait d'éduquer ensemble les enfants et demander l'aide des enseignants.

Proche du rôle attendu des parents et décrit dans les textes officiels du RÉPAQ et dans les documents des deux écoles participantes. Rappelons que les parents sont considérés comme des coéducateurs et des cogestionnaires dans les ÉPA. Les parents rencontrés décrivent leur rôle d'abord leur présence à l'école en matinée, ou hors des périodes de classes. Ils assistent et

soutiennent les enfants dans leurs projets, dans leur apprentissage. Les parents interviennent auprès des enfants pour corriger un comportement, ou prévenir une intimidation ou simplement pour fournir une aide. Les parents ont aussi un rôle important dans leur participation aux rencontres prévues ainsi qu'aux différents comités. Animer des ateliers touchant aux différents domaines : artistique, manuel, culturel, scientifique, physique, etc. constitue un rôle important des parents dans la concrétisation de la coéducation.

6. LES CONDITIONS DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA COÉDUCATION

Nous présentons dans cette section les conditions de mise en œuvre de la coéducation dans les deux écoles participantes. Nous soulignons d'abord les conditions de faisabilité de la coéducation notamment les préalables à la mise en œuvre, suivies des conditions de réalisation de cette coéducation. Par la suite, nous soulevons les conditions de réussite et nous terminons en évoquant les facteurs favorisant et les facteurs freinant le déploiement de la coéducation selon les enseignants, et en deuxième lieu selon les parents.

6.1 Les conditions de la mise en œuvre de la coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants

Dans cette section, nous présentons les conditions de mise en œuvre de la coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants rencontrés, notamment les facilitateurs que nous classons sous trois conditions : les

conditions de faisabilité, les conditions de réalisation et les conditions de réussite.

6.1.1. Les conditions de faisabilité de la coéducation

Nous proposons dans cette partie de traiter les conditions de faisabilité de la coéducation, notamment le préalable à la mise en œuvre, préalable estimé par les acteurs en fonction de l'objectif visé et des éléments du contexte.

Tableau 36
Les conditions de faisabilité de la coéducation
selon les enseignants

Les enseignants rencontrés	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8
Les conditions de faisabilité de la coéducation								
La fréquence des communications enseignants-parents			X	X		X	X	
L'ouverture d'esprit				X		X		
La compréhension du modèle de l'école				X				
La compatibilité des personnalités		X						
Le fait de ne pas heurter les autres acteurs			X					
Le fait d'être à l'écoute des parents							X	

Notons que la communication est un facteur commun des conditions de faisabilité, des conditions de réalisation et des conditions de réussite. Les participants accordent aux pratiques communicationnelles une place fondamentale pour les préalables, pour la réalisation et pour la réussite de la coéducation dans les deux écoles.

La moitié des enseignants participants pointent la communication fréquente comme un facteur favorisant le déploiement de la coéducation entre le personnel enseignant et les parents. Voici un extrait qui le résume bien :

E. 6 : La porte de classe est toujours ouverte. C'est leur école à eux aussi. C'est eux aussi la première école de leur enfant. Je leur suggère des choses, mais je n'impose pas.

L'ouverture d'esprit est soulignée par deux des enseignants interviewés comme facilitant la coéducation. Également, deux autres enseignants identifient les liens avec les acteurs comme un élément facilitateur de la coéducation.

E. 6 : Le côté social est très présent, il y a des parents qui sont devenus amis, des parents chez qui j'ai déjà soupé chez eux. Je ne me sens pas comme une enseignante tout le temps avec eux je suis plutôt une femme qui les côtoient.

Un seul des enseignants participants a identifié la compréhension du modèle éducatif de l'école comme facilitateurs de la concrétisation de la coéducation, un seul enseignant a pointé la compatibilité des personnalités

E. 4 : Le partage des valeurs et la même compréhension du modèle aussi ça facilite beaucoup. La compréhension du modèle peut faciliter la coéducation, mais les interprétations du modèle peuvent nuire à la coéducation

E. 2 : Quand le courant passe, quand on parle des bonnes affaires au bon moment. Le flux est là la coéducation est là.

Le fait de ne pas heurter les autres acteurs et avoir des balises de coéducation bien définies. Le propos suivant le démontre :

E 3 : Il faut éviter de heurter les personnes pour heurter, on écoute ce qu'ils nous rapportent, on discute et on dit on peut aller là, non, on ne peut pas et on va donner le comment du pourquoi

Le dernier facteur facilitant évoqué par un seul enseignant participant est celui d'être à l'écoute des parents. Voici l'extrait qui le montre :

E. 7 : Je dirais aussi qu'il faut écouter attentivement les parents, c'est eux les premiers éducateurs de l'enfant, ils le connaissent plus, oui il y a une différence à la maison et à l'école, mais moi je suis toujours à leur écoute et prendre en compte leurs idées.

Les conditions de faisabilité à l'élaboration et au développement de la coéducation constituent une étape essentielle pour l'organisation et la planification de la coéducation. La communication entre les intervenants demeure le moteur des conditions de faisabilité de la coéducation. Par ailleurs, la compréhension du modèle de l'école facilite et permet une meilleure compréhension du fonctionnement de l'école et des valeurs comme l'ouverture d'esprit et être à l'écoute des besoins des parents. Ces conditions demeurent primordiales pour mettre un certain cadre commun pour la réalisation de la coéducation dont nous explorons les facteurs dans la prochaine section.

6.1.2 Les conditions de réalisation de la coéducation

Nous présentons dans cette section les facteurs identifiés comme facilitant les conditions de réalisation de la coéducation soient les éléments que les acteurs vont actionner pour mettre en œuvre leurs pratiques coéducatives.

Tableau 37
Les conditions de réalisation de la coéducation
selon les enseignants

Les enseignants rencontrés	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8
Les conditions de réalisation de la coéducation								
La fréquence des communications enseignants-parents			X	X		X	X	
La reconnaissance du rôle éducatif des parents		X	X			X	X	
Le désir d'aider l'enfant et de respecter son rythme		X			X		X	
L'implication des parents			X		X	X		
La reconnaissance du rôle pédagogique de l'enseignant					X			

Nous ne pouvons évoquer les facteurs des conditions de réalisation de la coéducation sans accentuer la place de la communication entre les deux acteurs décrite dans les citations mentionnées précédemment. Dans cette analyse, l'aspect communicationnel s'impose dans l'organisation, la planification et lors de la concrétisation de la coéducation entre les différents intervenants.

La moitié a également identifié la reconnaissance du rôle éducatif des parents comme un élément facilitateur de la mise en œuvre de la coéducation.

À cet égard, les déclarations suivantes le démontrent :

E. 3 : Parce que le parent demeure le premier éducateur de son enfant, je suis là pour l'aider, mais je ne peux pas arriver toute seule.

E. 7 : Moi, je dirais aussi qu'il faut écouter attentivement les parents, c'est eux les premiers éducateurs de l'enfant, ils le connaissent plus.

Certains enseignantes et enseignants décrivent le désir d'aider l'enfant et de respecter son rythme comme étant un facteur facilitant de la coéducation.

E. 7 : Respecter le rythme d'apprentissage des enfants et on est juste là pour le soutenir, favoriser l'émergence de ce qui va arriver.

L'implication des parents est également décrite par trois des enseignants interviewés comme un des facteurs facilitateurs de la coéducation.

Les citations suivantes en témoignent :

E. 3 : L'implication des parents compte beaucoup. Un parent qui va venir donner les ateliers, s'impliquer dans les comités, va apprendre à connaître d'autres parents, va connaître plus le modèle. Ça, c'est la base. Et une fois que tu as approprié le modèle, tu vas le comprendre mieux, tu t'intègres plus dans la communauté. C'est l'échange continu et c'est l'ouverture à l'autre. C'est l'engagement.

E 6 : Cet engagement des parents à aider les enfants devient comme une drogue, ils sentent vraiment la peine de le faire, de ne pas se sentir obliger de le faire, mais le plaisir et l'importance de le faire.

Un des enseignants décrit la reconnaissance du rôle pédagogique de l'enseignant. L'extrait suivant le prouve :

E 5 : De plus en plus, ou plus souvent que les parents pensent que c'est une école à la carte, dans le sens que c'est le parent qui pense que son enfant n'a pas besoin de ça ou il n'a pas besoin de passer dans ce chemin-là ou bien lui, mon enfant, est rendu, là en français ou en maths il peut aller dans ce groupe-là et nous nous voyons que l'enfant n'est pas prêt pour aller là s'il a 8 ans il va dans le groupe de 8 ans et on ne peut pas le placer dans le groupe 9 ans.

La première condition de réalisation de la coéducation est le rôle attendu et décrits des enseignants et des parents dans les textes officiels du RÉPAQ. En plus d'approfondir et de préciser les conditions de réalisation de la

coéducation identifiées du point de vue des enseignants, l'analyse met en lumière les pratiques communicationnelles qui influencent les conditions de faisabilité et celle de réalisation de la coéducation et provoque une réflexion lors de la réalisation au sens de permettre d'en identifier des entraves, des obstacles et d'en trouver une solution.

6.1.3 Les facteurs des conditions de réussite de la coéducation

Dans cette section nous présentons les facteurs des conditions de réussite de la coéducation dans les deux écoles selon les enseignantes et enseignants participants.

Tableau 38
Les conditions de réussite de la coéducation
selon les enseignants

Les enseignants rencontrés	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8
Les conditions de réussite de la coéducation								
La fréquence des communications enseignants-parents			X	X		X	X	
L'implication des parents			X		X	X		
La confiance envers les autres acteurs					X	X	X	
Les liens entre les acteurs						X	X	
Le fait d'avoir des balises de coéducation bien définies			X					
La petite taille de l'école		X						

Nous avons classé les pratiques communicationnelles ainsi que l'implication des parents comme facteurs de réalisation et facteur de réussite de

la coéducation. Nous avons présenté précédemment les extraits des enseignants qui le prouvent.

Quelques enseignants rencontrés identifient la confiance mutuelle entre les deux acteurs, enseignants et parents, comme étant un facteur facilitateur de la coéducation.

E. 5 : La confiance, les gens qui ont confiance au modèle de l'école, qui ont confiance à l'enfant.

E 6 : La confiance réciproque, la confiance aussi aux enfants, aux parents et aux profs.

Deux des enseignants participants accentuent le fait d'avoir fait le choix de l'école alternative comme étant un facteur favorisant le développement de la coéducation. Voici les propos qui l'illustrent :

E 1 : Nous avons choisi de venir, la conviction aux valeurs de l'école. C'est cet engagement - là, l'engagement des éducateurs et des parents

E 8 : Inscrire notre enfant dans une école alternative, c'est inscrire toute la famille.

Les liens et les amitiés tissés présents entre les membres de la communauté contribuent à la réussite de la coéducation.

Deux autres facteurs ont été pointés chacun par un seul enseignant participant soit, les balises définies et la petite taille de l'école. Les citations suivantes les affirment :

E 2 : Un des facteurs favorisant cette coéducation c'est d'avoir une petite communauté parce que l'art de la rencontre et parfois dans un groupe il y a comme un moment magique ça prend plus d'idée pour comprendre et construire quelque chose, un concept, mais il y

a quand même je reste convaincue qu'il y a un nombre qu'on ne peut pas dépasser on ne peut ne pas être plus de 108 si je veux connaître chaque enfant je ne peux pas. Lorsque je suis rentré ici nous avons 56 enfants, trois classes, on a grandi parce qu'on a voulu une certaine stabilité avec 3 classes il n'y a pas une possibilité avec la Commission scolaire de stabilité et notre modèle ne sera pas.

E 3 : Les balises par écrit peuvent faciliter pour ramener l'équilibre.

Les conditions essentielles de développement et de maintien de la coéducation entre enseignant et parents sont réparties en trois catégories les conditions de faisabilité, les conditions de réalisation et les conditions de réussite de la coéducation de la coéducation. Ces trois conditions n'auraient pu se traduire sans les pratiques communicationnelles informelles, mutuelles et fréquentes entre les intervenants. Les enseignants ont identifié la reconnaissance du rôle éducatif des parents et du rôle pédagogique des enseignants comme facilitateur dans la réalisation de la coéducation. Ce qui nécessite d'établir des balises de coéducation claires pour éviter des malentendus ou un désengagement de la part des parents. Le fait que d'une part les enseignants ont choisi de travailler dans une école alternative et d'autre part les parents ont également effectué le choix d'inscrire leur enfant dans une telle école nécessite une compréhension du modèle éducatif de l'école, et implique un engagement des enseignants et des parents, pour coéduquer ensemble les enfants.

6.1.4 Les facteurs freinant de la coéducation

Les facteurs à l'origine de résistances ou de freins au déploiement de la coéducation sont présentés dans cette section. Le tableau suivant met en lumière les propos des enseignantes et enseignants rencontrés.

Tableau 39
Les facteurs freinant le déploiement de la coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants

Les enseignants rencontrés	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8
Les facteurs freinant la coéducation selon le personnel enseignant								
Les visions et/ou les conceptions différentes	X	X		X				
La non-disponibilité des parents	X			X		X		
L'incompréhension du modèle éducatif de l'école			X		X		X	
La performance des élèves		X			X			
Le syndicat des enseignants						X	X	
Le manque de temps	X							
La gestion des réseaux sociaux				X				
Avoir des problèmes familiaux			X					
Le fait de ne pas vouloir investir comme enseignant plus de temps à l'école							X	

Les visions et/ou les conceptions différentes sont mentionnées par trois des enseignants interviewés comme étant de freins au déploiement de la coéducation. Voici le propos qui l'illustre :

E. 1 : Tout le monde a sa vision. La coéducation c'est tellement flou, large, tout le monde ensemble, on s'entend sur le projet de l'école, mais les façons de faire sont différentes. Le terme alternatif est pour moi différent. Notre école alternative est aussi différente d'une autre école aussi alternative.

Quelques enseignants participants décrivent la non-disponibilité des parents comme facteur qui entrave la concrétisation et le développement de la coéducation.

E. 6 : Les parents qui ne s'engagent pas, qui ne viennent pas en classe, qui ne croient pas à la philosophie alternative ou qui ne comprennent pas ce que l'enfant fait en classe. [...] Des parents qui ne viennent pas du tout en classe. Ou aussi les parents qui cherchent la performance.

Certains enseignants rencontrés identifient l'incompréhension du modèle éducatif de l'école comme étant un facteur entravant la mise en œuvre de la coéducation.

E. 3 : Le manque d'accompagnement va amener le manque de compréhension du modèle de l'école.

E. 5 : Le manque de confiance, si tu ne crois pas au modèle. Si tu es toujours en train de comparer ton enfant avec un enfant qui va au régulier, ça va freiner la coéducation à l'école.

La performance des élèves, l'incompréhension du syndicat du milieu alternatif, deux facteurs pointés chacun par deux enseignants participants. Les déclarations suivantes en témoignent :

E 5 : Quand tu es toujours inquiet ton enfant va le sentir et ça va l'affecter. Il va avoir le stress de ne pas performer et tu es toujours en train de compenser à la maison, des exercices de l'étude à la maison, pour essayer comme rééquilibrer.

E. 6 : On a une grande mobilisation, pas juste les parents de l'école, mais des parents des autres écoles alternatives parce qu'il y a une problématique. Parce que le syndicat n'accepte plus qu'on travaille à trois niveaux, et ça fait 29 ans qu'on fait ça, mais on essaie une coalition avec les autres écoles alternatives et pas juste les écoles alternatives, je trouve ça plate de faire reculer l'éducation (on a un litige avec le syndicat ou avec la commission scolaire).

E. 7 : Le syndicat, dans le sens qu'ils ne comprennent pas, ils ne comprennent pas le milieu, ils ne peuvent pas accepter la différence. Nous, on voit la différence comme une richesse, mais ce n'est pas le cas pour eux, et ça peut freiner la coéducation. Le syndicat travaille pour la masse et nous, on n'est pas la masse, on est une minorité là ils nous freinent et c'est vraiment fâchant, en mettant des règlements qui ne peuvent pas aller dans l'alternatif. Là ils nous freinent le multiâge.

Quatre autres facteurs s'ajoutent à la liste des facteurs freinant la coéducation, soit le manque de temps, la gestion des réseaux sociaux, les problèmes familiaux de certains parents et de ne pas vouloir investir comme enseignant plus du temps à l'école. Voici les extraits qui en témoignent :

E. 1 : Il y a des parents qui travaillent 40-50 heures par semaine et vont amener leur enfant à 7 h et le chercher au service de garde à 6 h, moi ces parents je ne les vois pas.

E. 4 : C'est les réseaux sociaux, il y a de parents qui ont fait de la page de l'école comme un lieu pour décharger leurs frustrations ou insatisfactions. Ce qui peut nuire et dans ces temps-ci nous sommes devant une problématique pour voir comment on gère ça.

E. 3 : Les problèmes familiaux, divorces ou autres.

E. 7 : Avoir un enseignant qui vient du régulier et qui n'est pas prêt à s'investir dans un milieu comme le nôtre.

En ce qui concerne les conditions inhibant la réalisation de la coéducation, elles représentent en quelque sorte l'inverse des conditions de promotion. Néanmoins, les travaux de Humbeeck et *al* (2006) et ceux de Pourtois et *al* (2013) en soulignent plusieurs. Parmi celles-ci on retrouve le respect du rôle des enseignants et de l'espace éducatif des enfants également, le respect des rôles des parents à la maison dans la transmission de l'identité culturelle. Dans le contexte des deux écoles participantes, l'incompréhension du modèle éducatif de l'école de la part des parents entrave le déploiement de la coéducation. Mais aussi

l'incompréhension du côté du syndicat du fonctionnement des écoles alternatives constitue une résistance à la mise en œuvre de la coéducation. Également, la non-disponibilité des parents affecte non seulement la réalisation de la coéducation mais également le fonctionnement de l'école alternative.

6.2 Les conditions de la mise en œuvre de la coéducation du point de vue des parents

La partie suivante présente les conditions de la mise en œuvre de la coéducation selon les parents interviewés. Ces facteurs sont classés en trois catégories : les conditions de faisabilité, les facteurs de réalisation et celles de réussite.

6.2.1 Les conditions de faisabilité de la coéducation

Les conditions de faisabilité de la coéducation selon les propos des parents sont soulevées dans cette section.

Tableau 40
Les conditions de faisabilité du point de vue des parents

Les parents rencontrés	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9
Les conditions de faisabilité de la coéducation									
La communication fréquente	X	X	X	X	X	X	X	X	X
L'ouverture d'esprit		X		X			X	X	X
La présence en tout temps des parents à l'école		X	X			X	X		
Le choix de l'école		X		X	X				

Le leadership de la direction					X				X
Le partage des infos				X					

Tous les parents interviewés attribuent, à l'unanimité, la fréquence de la communication la première place comme facteur facilitant la coéducation.

Les témoignages suivants l'expliquent bien :

P 1 : On a beaucoup de rencontres informelles. Le contact est plus facile. On a un accès beaucoup plus simple ici qu'ailleurs.

P 3 : Il y en a beaucoup de rencontres informelles ou sur rendez-vous aussi. S'il y a des enfants qui ont besoin d'un plan d'action, les échanges de communication presque tous les jours sur une base quotidienne pour certains enfants.

P 5 : Un élément essentiel je trouve la communication, le contact avec les éducateurs et les parents. Communiquer souvent avec les profs et avec les enfants.

Plus de la moitié des parents participants décrivent l'ouverture d'esprit comme étant un facteur facilitant la coéducation. Les extraits suivants l'affirment :

P 7 : L'ouverture à la nouveauté, à l'utilisation de nouvelles méthodes, d'essayer de nouvelles façons de faire les choses de ne pas avoir peur de la nouveauté par exemple la prof maintenant est en train de mettre des coussins par terre pour les enfants qui aiment travailler sur le sol et des tables hautes pour les autres.)

P 8 : Je pense que le premier élément est l'ouverture des profs. Les profs qui acceptent de jouer un rôle de guide éducatif plutôt que de maître qui sait tout, qui acceptent qui ne savent pas tout et qu'il y a d'autres adultes qui vont apporter aussi des choses de positif.

Certains parents interviewés trouvent que la présence des parents à l'école constitue un facteur facilitant la coéducation. Voici les citations qui le démontrent :

P 2 : Être présent à l'école pour parler aux autres parents, parler aux éducatrices. Moi personnellement, je suis tous les jours ici, on peut jouer dehors aussi avec les enfants et d'autres parents.

P 3 : Il y a la possibilité aux parents d'utiliser les locaux de l'école en dehors des heures d'activités normales pour proposer eux-mêmes des activités (approuvée par le CÉ) pour les enfants ou les parents/enfants.

Certains parents participants considèrent que choisir l'école alternative contribue au déploiement de la coéducation. Un des parents interviewés l'explique ainsi :

P 2 : Il faut le dire, mais le fait qu'on a tous fait un choix conscient de venir ici déjà ça crée une base en commun.

Le leadership de la direction est également un préalable à la faisabilité de la coéducation selon deux enseignants. L'extrait suivant l'explique ainsi :

P 9 : Le leadership de la direction ça ne peut pas être au hasard. L'attribution des postes de direction dans les écoles alternatives ne doit pas se faire au hasard parce que si la direction ne croit pas, elle n'est pas engagée dans la coéducation ça ne peut pas fonctionner.

Le partage des informations est décrit par un seul enseignant comme faisant partie des conditions de faisabilité de la coéducation. Il l'identifie en disant :

P 4 : les expériences pour faire de la coéducation dans toutes les étapes, il faut sûrement partager des expériences et les informations entre les parents et avec les éducatrices.

En nous appuyant sur les données des entrevues individuelles avec les parents et des réponses à la question sur les facteurs facilitant la coéducation, nous avons constaté un consensus entre les parents en ce qui concerne les

activités communicationnelles. Chacun des parents rencontrés a accordé une grande place à la communication comme préalable à la coéducation, à la réalisation et à la réussite même de cette coéducation. Également, ils ont affirmé que le fait de choisir l'école alternative et d'être connaissant du rôle attendu des parents dans ce type d'école, entre autres, la présence des parents à l'école, de ses valeurs (ouverture, partage, entraide, etc.) constitue un préalable à la coéducation.

6.2.2 Les facteurs des conditions de réalisation de la coéducation

Dans cette section nous évoquons les conditions de réalisation de la coéducation dans les deux écoles selon les parents participants.

Tableau 41
Les conditions de réalisation de la coéducation
du point de vue des parents

Les parents rencontrés	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9
Les conditions de réalisation									
La communication fréquente	X	X	X	X	X	X	X	X	X
La présence en tout temps des parents à l'école		X	X			X	X		
La disponibilité des parents et des enseignants				X	X				
L'aide fournie par un comité aux parents			X	X					

Rappelons que la communication fait partie des conditions de faisabilité et de conditions de réalisation de la coéducation.

L'aide fournie par un comité aux parents est décrite ainsi :

P 3 : Le comité X, ils font aussi des ateliers au début de l'année pour accompagner les nouveaux parents, leur montrer comment

faire un atelier, pour les gens qui n'ont jamais fait un atelier ou aussi il y a des soirées où on concrétise vraiment comment faire un atelier pour les apprendre aussi comment vendre leurs ateliers auprès des enfants.

La disponibilité des parents et des enseignants et. Voici les extraits qui le montrent :

P 4 : L'écoute, la disponibilité des éducatrices et des parents, l'ouverture, de vouloir prendre soin du développement global de l'enfant. La patience des éducatrices, la confiance, écouter une opinion différente.

L'absence de sanctions et le soutien de la communauté sont aussi vus, chacun par un seul répondant, comme étant des facilitateurs à la coéducation.

Les extraits le confirment :

P 4 : Il y a une affaire c'est qu'il n'y a pas de sanction, pas d'obligation c'est un avantage et un désavantage parce que c'est toujours les mêmes familles qui simplifient (les parents, on est responsable de partager l'information sur l'enfant, donc, dans les valeurs beaucoup de confiance, de partage et de respect sont nécessaires pour que l'échange soit fluide, complet pour qu'on dise vraiment les vraies choses pour intervenir auprès des enfants. Les mêmes 30 familles).

P 3 : Le vécu de l'enfant et des parents sont importants pour les autres parents et pour la communauté pour se comprendre.

L'analyse des données nous a permis d'identifier cinq conditions de réalisation de la coéducation selon les parents. Le rôle attendu des parents fait partie de ces conditions de réalisation de la coéducation et ce, dans les deux écoles. Nous avons classé la communication et la présence des parents à l'école dans les conditions de la faisabilité et celles de réalisation de la coéducation puisque toute activité coéducative nécessite une communication fréquente et

mutuelle entre les acteurs et elle ne peut se réaliser sans la présence des parents à l'école et/ou en classe. D'emblée, l'exécution de la coéducation dépend de la disponibilité des deux acteurs enseignants et parents dans les deux écoles et la mise en place d'un comité dans une école afin d'aider et de soutenir les parents dans ce qu'ils veulent simplifier dans des activités coéducatives (planification, organisation et exécution) permet également la réalisation de cette coéducation.

6.2.3 Les conditions de réussite

Nous présentons dans cette section les conditions de réussite de la coéducation du point des parents interviewés.

Tableau 42
Les conditions de réussite de la coéducation
du point de vue des parents

Les parents rencontrés	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9
Les facteurs favorisant la coéducation									
La communication fréquente	X	X	X	X	X	X	X	X	X
L'organisation de l'école	X				X	X			
La petite taille de l'école	X				X				
Les activités sociales				X	X				
Les liens, les amitiés entre tous les acteurs				X			X		
L'absence de sanctions				X					
Le soutien de la communauté aux familles			X						

L'organisation de l'école est identifiée par trois des parents interviewés comme facteur contribuant à la mise en œuvre de la coéducation. L'organisation des deux écoles publiques alternatives attribue aux parents une place, en leur permettant plusieurs façons de simplifier, que ce soit dans les

différents comités, d'être présents à l'école et/ou en classe, d'animer des ateliers, etc. Voici le propos qui le décrit :

P 1 : Il y a la structure de l'école qui permet la coéducation. [...] Le processus d'admission montre très clairement qu'on s'attend à une implication des parents comme faire des ateliers, faire de l'évaluation.

La petite taille de l'école et les activités à caractère social sont également identifiés comme éléments qui contribuent à la réussite de la coéducation. Les déclarations suivantes le démontrent :

P 1 : Le fait que ce n'est pas une grosse école.

P 4 : Nous avons des parents qui organisent des soirées sportives les jeudis soir et parents/enfants sont invités à pratiquer des sports d'équipe dans un contexte multiâge et non-compétitif. Les enfants décident quel sport sera le sport de la soirée parmi ceux proposés par les parents. Handball, soccer et hockey, etc. sont les sports les plus souvent pratiqués lors de ces soirées. C'est une opportunité pour les enfants de jouer avec des adultes et de jouer avec les autres enfants de façon inclusive et d'apprendre ainsi l'esprit d'équipe et de faire du sport pour le plaisir. [...] Dans les années précédentes (pour y avoir participé en famille), nous avons eu un club d'échec/backgammon, de la Zumba et de la capoeira comme activités proposées par des parents de l'école. En espérant que cela puisse vous donner un meilleur topo sur les opportunités/possibilités de coéducation à cette école.

P 7 : Le fait de rentrer le soir et de connaître les parents, mes enfants connaissent le nom des autres parents et ça nous permet aussi à nous les parents en dehors de l'école de créer des liens, des amitiés comme l'autre jour où il y avait la tempête de neige et la commission scolaire a dit un jour de congé ben là il y a des parents qui ont pris congé et ont envoyé des messages aux autres parents comme quoi ils ont congé et ils peuvent garder les enfants ce jour - là.

Parmi les conditions de promotion de la mise en œuvre de la coéducation, selon les parents interviewés, la communication fréquente

demeure la plus importante. Cette pratique communicationnelle informelle et quotidienne entre tous les acteurs, enseignants et parents contribue au développement de la coéducation. Un autre facteur facilitant demeure la petite taille de l'école qui permet aux différents acteurs de se connaître de tisser des liens et des amitiés par ailleurs, l'abondance des activités sociales offrent des occasions aux acteurs de se voir souvent, se parler souvent, et, ceci facilite de la sorte la mise en place de la coéducation dans les deux écoles.

6.2.4 Les facteurs freinant la mise en œuvre de la coéducation du point de vue des parents

Les facteurs inhibant la mise en œuvre de la coéducation selon les parents sont les suivants :

Tableau 43
Les facteurs freinant le déploiement de la coéducation du point de vue des parents

Les parents rencontrés	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9
Les facteurs freinant la coéducation									
La non-disponibilité des parents, le manque de temps	X	X	X	X	X		X		
La présence d'une entrave externe					X	X			X
Les problèmes familiaux	X		X						
La rigidité du modèle de l'école				X	X				
L'incompatibilité des caractères		X		X					
La diversité des visions		X		X					
La méconnaissance de l'autre								X	
L'organisation difficile des ateliers					X				
L'absence de sanctions				X					
La diversité culturelle des				X					

parents									
La gestion des réseaux sociaux		X							
L'incompréhension du milieu alternatif (direction et/ou de nouveaux enseignants)						X			

Plus de la moitié des parents participants décrivent la non-disponibilité des parents et le manque de temps comme étant des freins qui empêchent la mise en pratique de la coéducation. Les déclarations suivantes en témoignent :

P 2 : La contrainte c'est le temps, le manque de temps on a aussi une vie, aller au travail, faire l'épicerie, faire le ménage, etc. [...] La non-disponibilité de certains parents, le problème de la conciliation travail-famille et l'école.

P 4 : Le contexte social du 21^{ème} siècle, les deux parents qui travaillent, on court partout, on manque de temps, ça peut entraver cette coéducation.

P 5 : Ne pas être présents à l'école comme parents. [...] Le fait que l'école a sa façon de fonctionner, ils ont essayé beaucoup de choses moi j'aimerais être en soutien avec des enfants en classe qui ont vraiment besoin, mais ici on ne peut pas, ce n'est pas gérable. Je peux comprendre que pour une enseignante, avoir plus de parents en classe c'est comme avoir plus d'enfants dans le sens que c'est du monde à gérer en plus. Mais s'il y a un projet spécifique d'écriture, ça me faisait plaisir de venir une heure en classe et d'aider cet enfant, mais ici non ça se passe dans le cadre des ateliers. J'aimerais plus que l'enseignante demande plus d'aide aux parents en classe ça se fait ici, mais très rarement.

Certains parents interviewés mentionnent la présence d'une entrave externe (3/9) qui nuit selon eux à la mise en œuvre à la coéducation. Les citations suivantes l'expliquent ainsi :

P 7 : La bureaucratie freine à ce moment-ci, le syndicat et la commission scolaire qui s'est mêlée aussi, c'est leur travail, mais notre école existe depuis 30 ans et fonctionne bien, un milieu très ouvert aux parents, ils essaient de mettre des barrières à ça et de le placer dans un cadre plus précis, ça freine aussi les possibilités de coéducation.

P 9 : Ce qui nuit actuellement, ce sont des événements externes qui nuisent. D'abord, l'école a changé de catégorie, elle est maintenant sur la liste des écoles en milieu défavorisé et là il y avait des enfants menacés de quitter l'école parce que le ratio par professeur est diminué finalement ce problème a été réglé, c'est comme première tuile réglée, deuxième tuile le multiâge dans notre école est remis en question, le syndicat refuse une dérogation spéciale pour les trois niveaux et ça fait partie de notre école. La convention dit que notre école a eu toujours sa dérogation depuis 30 ans et les raisons officielles qui sont écrites dans la convention que ça risque une surcharge de travail et une baisse de la qualité de l'enseignement et les professeurs de notre école disent non, c'est comme ça que nous fonctionnons depuis des années et le multiâge fait partie du modèle comme la coéducation en fait partie et ça emmène de la solidarité entre les enfants... Le modèle de l'école qui est remis en question, pas la coéducation comme telle, mais tout le modèle de l'école.

Deux des parents interviewés trouvent que les problèmes d'ordre familiaux peuvent nuire à l'implication des parents à l'école et à la coéducation. Un des parents énonce :

P 1 : Le contexte de vie aussi de certaines familles, les parents ne sont plus ensemble une semaine chez papa, une semaine chez maman quand on est moins bien on ne peut pas être impliqué dans la coéducation et les parents participent moins.

La rigidité du modèle de l'école est vue comme un facteur freinant le déploiement de la coéducation. Le propos suivant l'explique :

P 4 : Des différentes familles s'intègrent dans l'école et ont des expériences dans d'autres écoles ou dans d'autres pays, ce qui peut être enrichissant pour notre école, mais nous, on a notre modèle, notre façon de faire c'est dans ce sens l'ouverture et l'adaptation. Ça peut sembler rigide pour certains parents. [...] L'équipe-école croit fortement au modèle, ça peut sembler rigide pour certains parents. Ce n'est pas facile à un parent s'il veut changer le modèle éducatif ou quelque chose dans le modèle. Je dirais le modèle peut évoluer, mais lentement. Parce que l'équipe-école croit à la force du modèle et si le parent veut changer parce qu'il n'est pas d'accord avec certains aspects ou il veut adapter le modèle c'est un

travail de longue haleine pour que les éducatrices adaptent quelque chose au modèle.

L'incompatibilité des caractères est également soulignée par deux parents participants comme un facteur qui peut freiner la coéducation. Voici les extraits qui le démontrent :

P 2 : Certains parents se sentent rejetés ou repoussés par les éducatrices.

P 5 : Parfois on ne sent pas assez à l'aise pour travailler avec certaines personnes.

Deux autres parents rencontrés décrivent la diversité des visions et des conceptions comme un facteur entravant la coéducation, notamment les propositions d'amélioration ou de mise à jour du modèle de l'école. À cet égard, les témoins suivants l'expliquent ainsi :

P 2 : Il y en a des gens qui trouvent que le modèle de notre école est très radical, alternatif et d'autres au contraire qui vont se plaindre qu'il n'y a pas assez d'académique dans l'école. D'autres qui disent que leur enfant est très intelligent pourquoi il ne peut pas sauter une année ?

P 4 : Avoir des divergences d'opinions sur ce que peut être la coéducation, avoir des idées différentes avoir des dogmatismes sur ce qu'est la coéducation alors que d'autres éducatrices la voient autrement, il faut changer, il faut s'adapter aussi à la communauté qu'on a.

Plusieurs autres facteurs ont été mentionnés chacun par un seul des parents participants, soit la méconnaissance de l'autre, l'organisation difficile des ateliers, l'absence de sanctions, la diversité culturelle des parents et la gestion des réseaux sociaux comme entravant la mise en œuvre de la coéducation. Nous proposons les citations suivantes pour bien expliquer le tout :

P 8 : Un manque de connaissance de l'autre, je pense, pour moi je n'ai pas peur de l'autre, je le vois comme un autre adulte avec qui je travaille pour les enfants.

P 5 : L'organisation des ateliers est compliquée pour certains parents. Pour certains parents trop compliqués. Et le temps qu'exigent les ateliers : prendre congé du travail pour offrir un atelier, mais c'est bien plus compliqué, mais prendre un autre jour pour faire aussi de l'organisation, c'est beaucoup de temps et ça peut être un frein.

P 4 : Il y a une affaire c'est qu'il n'y a pas de sanction, pas d'obligation c'est un avantage et un désavantage parce que c'est toujours les mêmes familles qui s'impliquent (les mêmes 30 familles).

P 4 : Ce qui peut être un frein, dans notre école, il y a beaucoup de diversité culturelle, différentes familles s'intègrent dans l'école et ont des expériences dans d'autres écoles ou dans d'autres pays.

P 2 : Je dirais aussi qu'on a un groupe de Facebook de discussion et tu peux facilement échantillonner la diversité des opinions et il y a certains individus qui reviennent toujours avec les mêmes plaintes, la colère, l'insatisfaction, ça c'est peut-être 2 % du groupe.

Également, l'incompréhension du milieu alternatif de la part de la direction et /ou de la part de nouveaux enseignants entravent selon un seul des parents rencontrés la mise en œuvre de la coéducation.

P 6 : Avoir une direction ayant une vision différente entrave la coéducation.

P 6 : Lorsque de nouveaux postes s'ouvrent à l'école, il faut que la direction explique clairement ce qu'on attend de cette personne ici.

Du point de vue des parents rencontrés, les facteurs constituant des freins à la mise en œuvre de la coéducation sont nombreux. Ils peuvent être en lien avec l'organisation de l'école, le manque de sanctions envers les parents non impliqués ou bien la gestion des réseaux sociaux. Ils peuvent aussi d'être d'ordre personnel comme avoir des problèmes familiaux, ou manquer de temps pour s'impliquer vu les

exigences financières de la vie actuelle ou la présence de familles monoparentales qui gèrent plusieurs éléments et manquent encore de temps.

7. LES EFFETS DE LA COÉDUCATION

L'analyse des propos du personnel enseignant et des parents interviewés a fait ressortir deux catégories émergentes, dont les effets de la coéducation et les éléments à améliorer en lien avec la coéducation dans les deux écoles.

7.1 Les effets de la coéducation de point de vue des enseignantes et des enseignants

Selon le personnel enseignant, la coéducation a des effets positifs à souligner que nous présentons dans le tableau suivant :

Tableau 44
Les effets positifs de la coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants

Les enseignants rencontrés	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8
Les effets de la coéducation								
Les effets positifs sur l'enfant			X	X	X	X	X	

La coéducation, a selon plus de la moitié des enseignants participants, des effets positifs sur les enfants. Les extraits suivants en témoignent :

E 3 : Plus on se voit, on échange, on se communique plus, on va se comprendre. Plus ils s'impliquent, plus c'est positif pour leur enfant et pour les autres enfants aussi. Ça fait une communauté plus en santé en restant ouvert, on apprend.

E 4 : Je pense que lorsque les parents sont impliqués, ça a un effet positif sur l'enfant, si on voit ses yeux souriants en montrant ses projets lors de l'évaluation à ses parents, et la journée où on a rendu la présence des deux parents obligatoire lors des rencontres d'évaluation, ça a été une très bonne décision.

E 7 : La présence des parents est si grande, elle a un effet sur les enfants, des enfants qui apprennent beaucoup des autres par observation, ils apprennent aussi émotivement. Ils apprennent à critiquer. À tisser des liens, des liens humains avec les autres enfants, avec les parents, avec les adultes, ils apprennent à accepter la différence, à être tolérants.

Il paraît que l'implication des deux parents est rendue obligatoire dans l'une des deux écoles, ce qui a eu, selon un des enseignants rencontrés, un effet positif sur les enfants. Alors qu'un autre enseignant explique comment la non-implication des parents se voit sur l'enfant en disant :

E 6 : Il y a des parents qui ne s'impliquent pas et pour les enfants ce n'est pas pareil. Il y a des enfants que tout va bien et pour d'autres ils ont besoin de plus d'aide dans telle ou telle affaire et en plus le parent n'est jamais là, ce sera difficile pour l'enfant parce que les parents n'ont pas compris les valeurs de l'école et ils ne peuvent pas les mettre en application à la maison.

L'implication des parents à l'école contribue selon un des enseignants rencontrés à comprendre les valeurs de l'école et surtout à aider leur enfant et par la suite à assurer une continuité entre l'école et la maison « Issue du courant humanisme en éducation, elle [l'école alternative] met de l'avant les valeurs s'y rapportant. » (RÉPAQ, s.d.) Dans la même optique, afin de renforcer et de concrétiser les valeurs liées

l'école alternative, les textes des deux écoles alternatives participantes accentuent des valeurs tels le partage, l'entraide, le bénévolat, l'esprit communautaire, l'engagement familial à la vie scolaire.

7.2 Les effets de la coéducation du point de vue des parents

Les effets de la coéducation selon les parents rencontrés sont diversifiés comme le montre le tableau qui suit.

Tableau 45
Les effets positifs de la coéducation du point de vue des parents

Les parents rencontrés	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9
Les effets de la coéducation									
Des enfants plus heureux et plus sociaux					X		X	X	
L'établissement de liens sociaux entre les enfants et les adultes							X	X	
Le respect du rythme de chaque enfant									X
Le sentiment de satisfaction personnelle		X							

Selon trois des parents rencontrés, la coéducation rend les enfants plus heureux et plus sociaux. Les témoignages suivants l'expliquent ainsi :

P 5 : Je vois que la coéducation fait que les enfants soit plus heureux, plus motivés. Même si les enfants ne sont pas avec moi, dans l'atelier ou les spontanés, mais juste de me voir ici ou si un ami leur dit ta maman m'a donné un atelier aujourd'hui ça les rend fiers je pense. Lorsqu'ils font un projet et qu'ils puissent nous le montrer, ça les rend vraiment contents.

P 8 : La coéducation a des effets positifs sur les enfants, je pense, d'abord et avant tout d'avoir un professeur qui les supporte, qui se sait entourer et de savoir qu'il y a d'autres adultes et une variété et un éventail de parents.

La présence quotidienne des parents à l'école et la possibilité des enfants de côtoyer des adultes lors de leur participation aux ateliers

selon leurs intérêts leur permettent aux enfants de développer des habiletés sociales. Et le fait que leur propre parent soit impliqué à l'école les rend également heureux.

Un des effets positifs de la coéducation identifié par deux des parents participants est l'établissement de liens sociaux entre les enfants et les adultes.

Voici les propos qui le démontrent :

P 7 : Je trouve ça formidable moi le soir de rentrer et de connaître les parents, mes enfants connaissent le nom des autres parents et ça nous permet aussi à nous les parents en dehors de l'école de créer des liens, des amitiés. [...] Ou bien un samedi après-midi un enfant qui invite mon enfant chez lui, je connais déjà ses parents, je ne m'inquiète pas, il n'y a pas de barrières. Notre modèle nous a permis de créer des liens, des amitiés de bonifier le social.

P 8 : Aussi le fait de voir leurs amis en relation avec leur propre parent ça fait apporter beaucoup, ça crée des liens sociaux et une certaine intelligence sociale plus grande. Je pense que d'être en contact avec des adultes, de pouvoir bâtir cette confiance et de diminuer cette hiérarchie entre l'adulte et l'enfant.

Le respect du rythme de chaque enfant, un effet décrit par un seul participant. Il s'explique ainsi :

P 9 : La coéducation permet aux enfants de marcher à leur rythme, de choisir eux-mêmes leur sujet de projet et ça les motive, parfois ils peuvent aller plus loin. Ma fille lorsqu'elle a été en 3^e année et elle faisait un travail sur la statistique et elle s'est rendue sur les diagrammes et la professeure a dit c'est bon et elle l'a soutenue dans son rythme.

Le sentiment de satisfaction personnelle est également mentionné par un seul des parents rencontrés, il affirme :

P 2 : Ça donne un sentiment de satisfaction aussi de pouvoir participer activement à l'éducation, non seulement de son enfant, mais des autres enfants aussi de faire partie de cette communauté ça donne ce sentiment de satisfaction.

Les extraits décrits accentuent les effets positifs de la coéducation sur les enfants, soit en les rendant plus heureux soit en contribuant au développement des habiletés communicationnelles et sociales et ce, par leur interaction avec leur pairs dans des classes multiâges ou avec les adultes.

8. LES ÉLÉMENTS DE COÉDUCATION À AMÉLIORER

L'analyse des réponses du personnel enseignant et des parents interviewés a accentué des éléments à améliorer en lien avec la coéducation dans les deux écoles, éléments que nous présentons dans cette section.

8.1 Les éléments de coéducation à améliorer du point de vue des enseignantes et enseignants

Plusieurs éléments sont à améliorer selon les enseignants et ceux-ci sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 46
Les éléments à améliorer en lien avec la coéducation du point de vue des enseignantes et enseignants

Les enseignants rencontrés	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8
Les éléments à améliorer en lien avec la coéducation								
L'accompagnement des parents		X	X	X				
L'implication des parents	X			X	X			
L'assouplissement de certains éléments	X							

Les éléments à améliorer de la coéducation selon le personnel enseignant sont les suivants :

L'accompagnement des parents est un élément à améliorer accentué par trois des enseignants rencontrés. Voici, l'extrait qui le montre :

E 2 : Je changeais l'accompagnement des parents, il y a des stades dans le développement des enfants il faut faire comme un guide, des stades pour l'accompagnement des parents, je trouve ça un besoin l'accompagnement des parents, comment on peut le faire, parce que ça repose sur nous les éducatrices on est habitué à aller chercher des réponses avec l'expert.

Un des éléments à améliorer est également celui de trouver de nouvelles manières d'accompagner les parents pour mieux coéduquer ensemble. Cela laisse entendre le besoin des enseignants d'avoir une formation sur les pratiques de coéducation et également le besoin d'améliorer l'accompagnement des parents. Certains enseignants rencontrés identifient l'implication des parents à l'école comme étant un élément à améliorer. Motiver les parents à s'impliquer davantage dans les rencontres prévues, notamment dans les organisations pédagogiques. Les déclarations suivantes le démontrent :

E 4 : J'aimerais bien avoir plus de parents comme dans les OP (organisations pédagogiques), on travaille fort pour préparer des choses et on s'attend que certaines familles soient présentes parce qu'on sait qu'elles ont un besoin, mais ils ne viennent pas.

E 5 : Il y a des parents qu'on ne voit pas dans les organisations pédagogiques ce n'est pas le cas dans les rencontres d'évaluation, mais on sent que pour certains c'est moins important que pour d'autres. Pour l'implication, oui il y a des parents on ne les voit pas, si tu participes aux discussions tu comprends plus le modèle de l'école et tu comprends plus et plus ils s'impliquent, plus ils comprennent.

Soulignons que ces organisations sont planifiées, organisées et animées par les enseignants et offertes aux parents afin de les aider à acquérir les méthodes d'enseignement déployées par les enseignants, à soutenir les parents et même à former les parents sur une thématique précise tel l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, etc.

L'implication des parents et leur présence à l'école contribuent à la compréhension du fonctionnement de l'école. Or, une fois que cette compréhension est acquise, les parents participent plus. De point de vue de trois des parents rencontrés, la compréhension du modèle de l'école et de son fonctionnement est à améliorer pour développer davantage la coéducation.

Un autre enseignant a souligné que le fait d'être à l'écoute des parents, de leurs problèmes est à améliorer, il l'explique en disant :

E 1 : De bien écouter les parents plus, qu'on trouve une façon constructive et respectueuse de permettre aux parents de s'impliquer dans la réflexion [...] il faut qu'on écoute les parents avec leurs problèmes [...] Il y a toujours des parents qui sont fâchés de ces thèmes qui reviennent sur ces thèmes-là, sur la quantité ou la façon qu'on fait ça. Dans l'année scolaire, les enfants ont par semaine, l'équivalent de deux heures de français et deux heures de maths et ce pour à peu près les deux tiers de l'année. Moi je suis critique par rapport à ça, je changerais des choses là-dessus parce que c'est la coéducation peut-être ça améliorer la coéducation.

Être plus ouverts comme enseignant et plus à l'écoute des préoccupations des parents notamment aux apprentissages académiques, en mathématiques et en français, ainsi que le nombre d'heures alloué à ces deux

matières, semble inquiéter quelques parents d'où le besoin de porter plus d'attention à ces questions de la part des enseignants.

Un des enseignants interviewés a mentionné le besoin d'assouplir certains éléments et de ne plus être rigide. La citation suivante l'explique ainsi :

E 1 : Nous les éducatrices (les enseignants de l'école), sommes comme des gens de chiens de garde du modèle qui vont dès qu'un parent veut (je me considère différent) dire que le modèle est peut-être comme ça, on va lui dire non tu n'as pas compris le modèle de notre école.

En résumé, les éléments à améliorer pour la mise en œuvre de la coéducation visent l'accompagnement des parents afin de mieux comprendre le modèle éducatif de l'école ainsi que le fonctionnement de l'école et l'importance de leur implication dans ce type d'école. La formation des enseignants, notamment en lien avec les pratiques de coéducation contribue au déploiement de la coéducation entre les deux acteurs. De plus, il faut être à l'écoute, voire être attentif aux besoins des parents notamment ceux de comprendre certains éléments en lien avec les apprentissages académiques. Également, le besoin existe de ne pas avoir de craintes, comme enseignants, de modifier voire d'assouplir certains éléments en lien avec la coéducation, telle la présence des parents en classe, la bonification des apprentissages académiques.

8.2 Les éléments de coéducation à améliorer du point de vue des parents

Les parents ont souligné plusieurs éléments de coéducation à améliorer :

Tableau 47
Les éléments à améliorer en lien avec la coéducation du point de
vue des parents

Les parents rencontrés	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9
Les éléments à améliorer en lien avec la coéducation									
La participation des parents				X	X				
La prise en considération du contexte actuel pour l'implication des parents	X								
La révision du système actuel de sélection des enfants aux ateliers		X							
La modernisation de certains aspects			X						
La compréhension du fonctionnement des écoles alternatives									X
L'encadrement des nouveaux enseignants dans le milieu alternatif									X
Le besoin d'avoir plus de locaux						X			

Deux des parents interviewés ont souligné la nécessité d'améliorer la participation des parents. Les affirmations suivantes le prouvent :

P 4 : Des parents qui ne participent pas, c'est un aspect à travailler. Lorsque les parents participent, ça aide beaucoup l'enfant.

P 5 : Plus de demandes de classes plus d'espace aux parents. Que les enseignantes aillent plus demander de l'aide aux parents, de profiter des compétences des parents. Je sais qu'ils ont parfois besoin, mais la structure de l'école ne le permet pas.

L'ouverture de nouvelles opportunités aux parents de simplifier, notamment en classe est un élément à améliorer, mais aussi réfléchir à ce qu'il faut comment faire avec les parents qui ne simplifient pas, comment les motiver pour simplifier, comment les aider à être des coéducateurs.

La prise en considération du contexte actuel pour l'implication des parents (1/9) est soulignée par un seul parent, et il s'explique ainsi :

P 1 : Si le parent travaille ou ne travaille pas ou travaille à temps partiel, l'implication est différente. Elle n'est pas la même pour un parent monoparental aussi, ce n'est pas facile. Je suis une maman monoparentale, je travaille 5 jours par semaine, ce n'est pas facile pour moi de simplifier tous les jours comme quelqu'un qui a trois jours de semaine de libre. Si je ne travaille pas, je peux passer mes journées à l'école, il y a une grande place pour l'implication des parents.

Des éléments à prendre en considération tels qu'être un parent monoparental, le travail à temps partiel ou le travail à temps plein, jouent un rôle dans l'implication des parents.

Un seul des parents rencontrés mentionne la nécessité de réviser le système actuel de sélection des enfants aux ateliers, donc de réviser la façon de choisir des enfants pour participer aux ateliers. Il affirme ceci :

P 2 : Il n'y a pas de système parfait. Oui, notamment à propos la pige des enfants moi je dirais qu'il faut penser à une façon de modifier ce système. Parce que ça arrive qu'on pige presque les mêmes enfants ce qui désavantage les autres enfants qui peuvent vraiment être intéressés.

La modernisation de certains aspects est pointée par un seul des parents participants :

P 3 : Comme l'école date de plusieurs années, il y a certains aspects archaïques qui doivent être modernisés. Nous vivons dans un monde numérique, il n'y a pas un moyen de faire la préparation de ton atelier sur internet, mais il faut que tu te déplaces ici et faire le processus. Il y a toujours le matin un parent du comité responsable qui assiste les parents. [...] Moderniser ou, peut-être, informatiser certaines affaires pour faciliter les ateliers parce qu'on n'a pas assez de temps pour se déplacer et faire les choses sur place.

Bonifier le fonctionnement actuel de l'école avec des outils informatiques, notamment pour les inscriptions des ateliers animés par les parents permet aux parents de ne pas prendre congé du travail pour venir à l'école pour faire leur inscription à l'atelier, ce qui peut contribuer au déploiement de la coéducation.

Un des parents interviewés partage son désir d'améliorer la compréhension des écoles alternatives en disant :

P 9 : Ce que je veux changer, ce n'est pas à notre école, mais c'est le regard de la société à ces écoles alternatives. Ce n'est pas reconnu dans la société et un des effets de la coéducation sur les enfants qui n'est pas direct c'est le fait d'avoir des modèles éducatifs différents pas conformes partout et qui sont ouverts à la différence, ça peut combattre le décrochage scolaire, je suis assez convaincu de ça même si je n'en ai pas de preuves. Les écoles alternatives, leur fonctionnement et leurs principes clés ne sont pas très connus dans la société. La nécessité d'avoir des écoles à projets éducatifs différents peut aider à résoudre plusieurs problèmes, dont le décrochage scolaire.

L'encadrement des nouveaux enseignants dans le milieu alternatif est aussi un élément qui nécessite une révision. À cet égard, un des parents interviewés énonce :

P 9 : Un travail pour les postes pour pouvoir travailler dans les écoles alternatives, leur expliquer clairement ce que nécessite le travail dans une école alternative.

Le besoin d'avoir plus de locaux est également mentionné par un seul des parents rencontrés :

P 6 : Le modèle tel qu'il est et tel qu'il existe ça fait 30 ans, est très bien ancré, mais au niveau physique nous avons plus besoin de locaux, peut-être plus que les écoles régulières, pour que cette coéducation puisse avoir plus de lieux.

Les parents rencontrés soulignent plusieurs éléments à améliorer en lien avec la coéducation. Les éléments à améliorer selon les parents rencontrés peuvent viser 1) l'amélioration au sein de l'école au niveau de l'informatisation de certains aspects, la prise en considération des situations de certaines familles et la motivation des parents non impliqués; 2) la formation des nouveaux enseignants qui s'intéressent au travail en milieu alternatif et l'importance d'être bien informés sur le fonctionnement et l'organisation de l'école alternative; et 3) la visibilité et la compréhension des écoles alternatives dans la société.

Après avoir présenté l'analyse des résultats des données recueillies lors des entrevues semi-dirigées, nous mettons en lumière dans la section suivante les constats de l'observation directe effectuée dans les deux écoles.

9. L'ANALYSE DES DONNÉES ISSUES DE L'OBSERVATION DIRECTE

Nous décrivons en premier temps, les sept situations de coéducation observées dans les deux écoles. Sachons que nous avons choisi ces situations de coéducation selon leur pertinence et selon le lien avec l'objectif de la présente recherche. Nous avons choisi des situations de coéducation qui réunissent les deux acteurs visés soit, les enseignants et les parents, ou qui se déroulent en alternance afin de mieux comprendre les pratiques coéducatives et leurs concrétisation dans les deux écoles.

S 1, une soirée réflexion : observation d'une situation de coéducation qui se déroule lors d'une soirée de réflexion organisée par le comité Réflexion. Ce comité réunit parents, enseignants, enfants et invités (réalisatrice du film, des acteurs, dont le fils de la réalisatrice, anciens élèves de l'école). Ils discutent ensemble d'une thématique précise « le choix d'une école alternative ». Cette soirée s'adressait à toute la communauté. Elle a eu lieu à É A, le 22 mars à 19 h et a duré environ deux heures.

S 2, une évaluation tripartite : observation directe d'une séance d'évaluation tripartite, où parent, enseignant et enfant, se réunissent ensemble, en classe, pour discuter du cheminement de l'enfant. Elle a eu lieu à É A. Cette observation a eu lieu le 28 mars à 17 h et a duré environ 55 minutes.

S 3, une inscription à un atelier - parents : observation de l'organisation et de la planification du déroulement de l'activité. L'observation d'une situation éducative de coéducation qui se déroule en parallèle, avec parent et enseignant. Il s'agit d'observer la planification, l'organisation, et l'inscription à un atelier effectué par un parent « une sortie artistique à un musée ».

S 4, un atelier parent destiné à quatre enfants multiâges et de différentes classes : observation d'un atelier-parents où deux parents offrent un atelier dans un autre endroit que la classe et où l'enseignant est en classe. Elle a eu lieu à É A. L'observation a eu lieu le 19 avril à 9 h et a duré environ 95 minutes.

S 5, une période d'évaluation : observation d'une séance d'évaluation durant laquelle l'enseignant effectue avec l'enfant l'évaluation et les parents remplacent l'enseignant durant ces périodes en classe. Les parents remplacent l'enseignant en classe, gèrent la classe, surveillent les enfants de toute la classe et assurent le déroulement selon les instructions de l'enseignant. Elle a eu lieu à É B. Cette observation a eu lieu le 1er mai à 10 h, et a duré 2 périodes.

S 6, une période de projet : observation d'une situation éducative de coéducation en commun. Durant cette période, enseignant et parent sont en classe. Cette période est appelée période projet durant laquelle chacun des enfants travaille, seul ou en dyade, sur un projet personnel. Elle a eu lieu à É B. Cette observation a eu lieu le 2 et le 4 mai lors de deux périodes de projet, et chacune a duré environ 60 minutes.

S 7, un mercredi - parents : observation d'une situation éducative de coéducation qui se déroule en parallèle avec parent-enseignant (2^e cycle-classe multi niveau). Il s'agit d'un atelier mercredi parent. Un mercredi par mois, les parents prennent en charge le groupe classe pendant l'avant-midi pour trois périodes au moment où les enseignants ont une réunion pédagogique. Elle a eu lieu à É B. L'observation a eu lieu le 17 mai 2017 tout l'avant-midi de 8 h 15 à midi.

9.1 L'analyse des données issues de l'observation directe en lien avec la première catégorie : la coéducation (définitions, objectifs et acteurs)

Nous présentons d'abord un tableau qui évoque les situations de coéducation observées, l'espace éducatif, les acteurs concernés et les finalités de chaque situation. Ensuite, à partir des conceptions de la coéducation déclarées lors des entrevues, nous avons placé sous forme de récits d'une scène observée et/ou des extraits de conversations entendues en situation afin de souligner la signification du construit de la coéducation dans le quotidien des acteurs. Les observations directes de sept situations éducatives de coéducation sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 48
Les constats de l'observation menée dans les deux écoles concernant la première catégorie : coéducation, objectifs et acteurs

Situations de coéducation	Espace éducatif et durée	Acteurs concernés présents	Objectifs
Soirée réflexion sur un sujet précis	Formel : Gymnase de l'école 2 h	Enseignants- Parents- Élèves	Discuter ensemble d'une thématique précise « le choix d'une école alternative ». Partager le vécu et des expériences Développer l'aspect social de l'enfant
Évaluation tripartite	Formel : Classe	Enseignants- Parents- Enfants 1 h environ	Évaluer ensemble le cheminement de l'enfant Viser le développement global de l'enfant Amener l'enfant à être autonome et plus confiant
Inscription dans un atelier Atelier Parent	Semi-formel : Classes	Enseignants- Parents et Enfants 2 h	Organiser, planifier un atelier parent « sortie au musée » Partager les intérêts des parents avec les enfants et avec les autres parents :
	Semi-formel : hors classe : local des enseignants	Parents- enfants, 1 h	Diversifier les apprentissages Respecter les intérêts de l'enfant S'entraider entre parents
Période d'évaluation	Semi-formel :	Enseignants- enfant	Évaluer l'enfant Remplacer l'enseignant en

	Classe	Parents-Enfants 2 h	classe et gérer comme parent la classe avec tous les enfants de la classe
Période de projets	Semi-formel : Classe	Enseignants-Parents-enfants 1 h	Aider, soutenir et assister les enfants dans leur projet personnel Respecter le rythme de l'enfant Soutenir son enfant et les autres enfants de la classe
Mercredi-Parents	Semi-formel : Classe	Parents-Enfants 4 h	Enseigner aux enfants des notions scientifiques Partager les intérêts des parents avec les enfants S'entraider entre parents Gérer comme parent la classe

Lors de l'observation directe des sept situations éducatives, et ce dans les deux écoles participantes, nous avons pu constater les réalités de la coéducation au quotidien et mettre en évidence les éléments suivants :

- La présence des différents acteurs dans l'école : il y a des parents présents quotidiennement à l'école de 4 à 6 parents avant le début des classes et durant les réunions du matin (É A). Également il y a des parents présents dans les classes durant les périodes des projets dans chaque classe (É B). Il se trouvait entre 30 et 40 parents, deux enseignants, beaucoup d'enfants ainsi que les invités (anciens élèves et leurs familles, la réalisatrice du film et son jeune qui a, lui-même, fréquenté une école alternative et qui se trouvait dans le film) étaient présents en soirée dans le gymnase de l'école (É A, S 1).
- Un partage d'expériences avec la communauté : un des comités de l'école a proposé une soirée de réflexion incluant différents acteurs de l'école

sur le fait de choisir l'école alternative. Notons qu'É A organise deux à trois soirées de réflexion durant l'année scolaire pour discuter en communauté des thématiques qui semblent préoccuper la communauté. La soirée s'est déroulée ainsi : à la suite de la visualisation d'un film sur le passage des enfants durant cinq ans dans une école alternative, leur vécu, leur développement, le vécu de leurs parents, le tout a été suivi d'une période de commentaires ainsi que des questions adressées à la réalisatrice du film. Cette dernière était elle-même une ancienne parente de l'école alternative. Son fils (acteur du film) était également présent, il a raconté son vécu, sa propre expérience à l'école alternative. Également, une dizaine d'enfants étaient présents lors de la soirée réflexion. Ils connaissent plusieurs des parents présents et deux des parents « responsables de la logistique » impliquent les enfants particulièrement dans l'ajout de chaises, l'organisation des tables du buffet, la distribution de breuvages aux autres; les enfants s'expriment avec confiance et trois des enfants ont même participé à la discussion et ont partagé leurs commentaires sur le film et sur leur propre expérience dans l'école alternative. Le premier a raconté : « j'ai beaucoup aimé le film ». Un autre enfant dit : « Moi aussi j'ai aimé votre film, je veux dire que dans notre école, on est différent des autres écoles, j'ai une amie qui va dans son école de quartier et ils ne font pas pareil ». La réalisatrice du film lui demande : « Comme quoi ? ». La fille lui répond : « Ici, on fait beaucoup de projets, on a aussi des ateliers » (É A, S 1).

- Un partage d'idées et de questionnements de quelques parents avec la communauté : quatre ou cinq mamans ont pris la parole. Une maman a commenté le film : « J'ai apprécié et j'étais émue même »; deux autres mamans ont partagé leur questionnement sur le passage de leurs enfants du primaire au secondaire, notamment sur les capacités, les apprentissages et l'adaptation des enfants de ce milieu alternatif à un autre milieu régulier : à ce moment le fils de la réalisatrice a pris la parole et a exposé son parcours : « J'ai étudié à l'école alternative, à un moment, maman a décidé qu'on va se retirer à la campagne, où j'ai fait l'école à la maison, là-bas aussi j'ai beaucoup appris, mais mes copains, mes profs, mon école, tout ça je ne l'avais pas » et sa maman intervient en disant : « Oui, moi aussi je ne vous cache pas, ces moments du matin, près de la clôture, dans le couloir avec les autres parents, ces moments où on jase de tout ça me manquaient »; le fils poursuit : « Nous nous sommes retournés à mon école »; un des parents lui pose la question sur son vécu au secondaire : « Comment c'était ton passage au secondaire, ton adaptation, les valeurs que tu as apprises ? ». Le fils répond ainsi : « Au début, c'était difficile de rester assis sur ma chaise tout le temps, mais, côté présentation, mes choix de projets, ma relation avec les adultes, les profs c'était très facile, j'étais plus à l'aise que mes amis, qui, eux ont fréquenté des écoles de quartiers, des écoles régulières ». Un parent lui a posé une autre question : « Et les valeurs, comment, tu peux nous décrire ce passage ? ». Le fils s'explique en disant : « Les valeurs comme la collaboration, l'autonomie, l'entraide, le respect, l'empathie, l'ouverture d'esprit, ce sont des valeurs que j'ai apprises à l'école

alternative, elles se sont ancrées et je les applique partout dans ma vie » (É A, S 1).

- Avoir des liens avec les autres acteurs de l'école : à notre arrivée à l'école vers 6 h 15, il y avait déjà quelques familles au gymnase avec la directrice et des membres du comité, organisateurs de la soirée. Des familles sont arrivées sur le lieu, tout le monde se salue, pose des questions sur d'autres membres de la famille ; les enseignants présents semblent connaître toutes les familles présentes et l'un des enseignants présents connaît des grands-parents des enfants de l'école et les salue chaleureusement (É A, S 1). Ce lien enseignant-parents a été également observé lors de la troisième situation durant laquelle l'enseignant a chaleureusement salué le parent, ils parlent d'une sortie ensemble (É A, S 3).

- La prise de décision conjointe : Les acteurs, dont l'enseignant, les parents et l'enfant ont déterminé ensemble les objectifs de l'étape suivante à l'école et à la maison. (É A, S 2). Cette prise de décision ensemble est constatée lors de l'observation de la situation d'évaluation à É B : deux parents prennent la relève durant l'absence de l'enseignant de la classe, et ce en alternance, et ils ont décidé de changer de place deux enfants qui ne respectent pas les consignes (É B, S 4). Un autre exemple de prise de décision ensemble est observé dans É B : l'enseignant a exposé ses idées pour effectuer un changement de la décoration et des rangements de la classe. Il a pris les propositions des enfants et des adultes présents en classe. L'enseignant a demandé ensuite à un des parents de prendre en note ce qui a été proposé. (É B,

S 6). Également, la prise de décisions ensemble est observée entre les parents présents en classe. Elle vise plusieurs éléments tels que gérer la classe, planifier le contenu, le déroulement d'une période, la participation des enfants, faire le retour sur ce qui est fait. Les deux parents s'entraident pour gérer la classe. Ils se sont mis d'accord que celui qui a préparé, organisé et planifié toutes les activités anime la séance et l'autre parent l'aide en instaurant le calme, en aidant les enfants, en rappelant les consignes aux élèves. Il a répété les étapes de la réalisation de la première activité aux enfants qui en avaient besoin (É B, S 7).

- La coéducation ensemble selon une vision commune, mais dans des lieux différents : l'enseignant est en classe et les parents dans un autre local de l'école pour offrir un atelier. Les deux parents ont proposé cette activité atelier-sortie au musée des beaux - arts de Montréal pour voir l'exposition de Chagall (pour les périodes 2, 3 et 4). Un parent a amené un échantillon des travaux de ce peintre, et des fiches d'inscriptions sont présentées aux enfants de toutes les classes ; les deux parents ont vérifié l'horaire des enfants pour voir qui peut participer à l'activité ; un parent a fait le tour des classes et a inscrit les noms des enfants intéressés. Les enfants pigés ne sont pas ceux des parents qui ont proposé et animé cette activité ; les deux parents ont avisé les enfants pigés et leurs parents ainsi que les enseignants (É A, S 3).

- La coéducation ensemble des enfants en classe : deux mamans, une bénévole, une grand-maman et l'enseignant sont présents en classe. (É B). La

période a commencé par une réunion de classe qui a occupé une dizaine de minutes au début afin que l'enseignant explique ses idées de « classe de rêve » et prenne les suggestions des enfants. L'enseignant a exposé les étapes (besoin de parents pour l'achat des caisses, chaque élève teint et vernit plusieurs caisses qui remplaçaient les armoires de rangements, l'enseignant a organisé le départ des bibliothèques de la classe avec l'aide des parents, il a organisé également avec les parents l'installation des caisses, et il a demandé de l'aide aux membres de sa propre famille (É B, S 6).

- La coéducation des autres enfants : chaque parent s'est occupé de deux enfants y compris son propre enfant, la bénévole s'est occupée de deux enfants également et l'enseignant s'est mis à se promener en classe pour voir les besoins des enfants. La bénévole a aidé l'enseignant en préparant les fiches nécessaires et en ajoutant une consigne sur les feuilles à la demande de l'enseignant (É B, S 6).

- La coéducation des enfants par les autres enfants : les enfants les plus vieux, après avoir terminé leurs tâches, ont également aidé les plus jeunes à comprendre et à accomplir ce qui est demandé. (É B, S 6). Les enfants les plus jeunes ont pris plus de temps pour accomplir les tâches demandées. Les plus vieux ont terminé plus vite, l'enseignant a ajouté une autre consigne aux enfants les plus âgés. Par la suite, ces derniers ont aidé les plus jeunes (É B, S 6).

- La répartition des enfants : quatre enfants de classes multiâges ont été pigés pour participer à un atelier parent (É A, S 3). Un parent a proposé cet atelier « créer une caméra obscure » et un autre parent était présent au local des profs pour l'aider durant le déroulement de cet atelier. Un des deux parents a préparé le matériel utilisé (gabarit, carton épais, la fiche des étapes à suivre, colle liquide, papier ciré) et l'autre parent a cherché d'autres outils au local des parents (crayons, feutres, colle, ciseaux, crayons, quatre, etc.). L'atelier est offert à quatre enfants de classes multiâges (É A, S 3). La répartition des enfants a été observée lors de la situation d'évaluation. Cette dernière est prévue par la professeure à cette date de l'année. L'enseignant a prévu le contenu de ces périodes, lors de cette observation il s'agissait d'une lecture d'un livre par un enfant aux autres enfants suivi d'une période de questions et commentaires ; L'enseignant a expliqué le contenu à la mère et a quitté la classe (É B, S 5). La répartition des enfants, la présence en classe et la coéducation des autres enfants de toute la classe sont également observés lors de la situation observée qui est lors d'une période de mercredi parents : deux parents étaient présents dans chaque classe, ils animaient l'avant-midi selon leurs propres intérêts et passions, soient l'intérêt pour les activités scientifiques (É B, S 7).

- L'entraide entre parents : deux parents, membres du comité responsable des ateliers, s'entraident pour inscrire les noms des enfants intéressés par un

atelier- parent dans un logiciel afin de faire une pige automatique des enfants et pour aviser les parents des enfants pigés et leurs enseignants (É A, S 3 et S 4).

- Le partage des informations entre parents et enseignants : les deux parents ont avisé oralement les enseignants et par écrit les parents des enfants pigés pour participer à la sortie au musée (É A, S 3). Les parents présents en classe pour remplacer l'enseignant ont partagé les informations sur les comportements de certains enfants et sur le déroulement des périodes (É B, S 4).
- La présence des parents en classe : deux parents sont présents durant deux périodes de projets en classe et durant deux périodes d'évaluation dans une autre classe (É B, S 5).

Les observations directes menées dans les deux écoles ont confirmé les conceptions et les objectifs soulignés par les enseignants et les parents participants. Toutefois, de nombreuses observations du vécu des enseignants et des parents dans ces deux écoles a ajouté d'autres conceptions à celles déclarées lors des entrevues, comme le partage des expériences des enseignants et des parents avec la communauté, avoir des liens et des amitiés entre les membres de la communauté et également la coéducation entre enfants. De nombreux objectifs ont été soulignés lors des observations, tels le partage du vécu, des expériences et des méthodes d'apprentissage entre enseignants, entre enseignants et parents et entre parents; évaluer des enfants, remplacer

l'enseignant en classe en suivant le déroulement et le contenu prévu par l'enseignant, et aussi planifier et organiser des séances d'apprentissage par des parents et gérer la classe durant une demi-journée, partager les intérêts des parents avec les enfants, soutenir les enfants dans leurs projets, aider et soutenir les enseignants en classes et hors classe, et aider au développement de la sociabilité des enfants.

9.2 Les pratiques constatées de coéducation lors des observations directes entre le personnel enseignant et les parents

L'observation directe effectuée de sept situations éducatives dans les deux écoles participantes a fait ressortir plusieurs pratiques constatées de coéducation. Nous les présentons dans le tableau qui suit, tout en mettant en lumière les pratiques constatées de coéducation ainsi que les instruments et les méthodes déployés pour sa mise en pratique.

Tableau 49
Les pratiques constatées de coéducation et les instruments déployés dans les deux écoles

Pratiques observées	Instruments déployés
La communication permanente entre les acteurs	<p>Communication en personne, par courriel pour la préparation et par le journal de l'école. (S1)</p> <p>Communication entre parents dans le couloir : ils parlaient des activités parascolaires ou des projets des enfants ou sorties familiales</p> <p>Communication entre enseignants et parents dans le couloir</p> <p>Communication orale durant la rencontre en classe</p> <p>Communication écrite (formulaire-bulletin) durant l'évaluation (S 2).</p> <p>une communication permanente entre les parents qui animent l'atelier (S4)</p> <p>communication entre les enseignants et les parents : lors de l'animation d'un atelier, deux enseignants sont entrés dans le local et ils ont parlé aux parents durant le déroulement de l'atelier. L'un des enseignants voulait en savoir plus sur le sujet de l'atelier et les enfants présents; le deuxième saluait les deux parents et demandait des nouvelles sur le travail de l'un des deux parents.</p> <p>Communication enseignant et parent avant le début des deux périodes d'évaluation, après la première période et à la fin de la deuxième période (parents remplacent l'enseignant en classe)</p> <p>une communication fréquente entre les parents, l'enseignant, la bénévole et les enfants lors de la période de projet. (S 6)</p>
La présence des parents à l'école	<p>Des familles en soirées réflexion</p> <p>Des parents le matin, dans les réunions</p> <p>Des parents dans la cours, dans les escaliers, le couloir, etc.</p> <p>Lors de l'animation d'un atelier (S 4)</p>
La participation des parents et des enseignants aux différents comités	Présence obligatoire des enseignants dans chaque comité dans une école : un enseignant fait le lien entre le comité et le personnel enseignant (un enseignant dans le comité réflexion, un enseignant dans le comité logistique)
L'évaluation tripartite	<p>Rencontre prédéterminée au début de l'année</p> <p>Formulaire évaluation parent (É A, S 2)</p>
Les rencontres d'évaluation	Deux parents en classe pour remplacer l'enseignant qui fait une rencontre d'évaluation avec un enfant (É A, S 5)
La présence des parents présents en classe	<p>Lors des périodes d'évaluation</p> <p>Dans les réunions du matin</p> <p>Les mercredis- matin (É B, S 7)</p> <p>Les périodes de projet (É B, S 6).</p>
Les ateliers - parents	<p>Fiche d'inscription des enfants en classe aux ateliers</p> <p>Logiciel de pège automatique</p> <p>Aviser les parents des enfants pégés par courriels ou par lettres</p>
L'entraide entre parents	La soirée réflexion (É A, S, 1)

	<p>Lors de l'inscription, la planification, la préparation du matériel pour l'atelier parent (É A, S 3); lors un atelier parent (É A, S 4)</p> <p>Dans la gestion de classe lors des périodes d'évaluation. (É B, S 5)</p> <p>Chaque parent présent dans la classe s'est occupé de deux enfants pour leur fournir une aide, une écoute, ou un conseil sur le travail effectué ou à accomplir (É B, S 7)</p>
Le partage des informations	L'enseignant a partagé des informations avec les parents concernant les projets de l'enfant, son comportement, ses relations avec les autres, son organisation, sa planification, etc. (É A, S 2).
Le partage des manières de gérer la classe	L'enseignant donne ses instructions aux parents pour la période de remplacement, le contenu et aussi sur ce qui est à faire avec certains enfants qui pourront terminer le travail avant et pour ceux qui pourraient causer des troubles. (É B).
L'intervention auprès des enfants (Par souci de sécurité Pour corriger un comportement	Le parent expose l'atelier et les consignes à maintenir durant la période des réunions. (É A, S 3); deux parents prennent la relève en alternance en classe, ils remplacent l'enseignant durant la période de l'évaluation et assuraient le déroulement de ces périodes selon la planification de la professeure (É B, S 5);
La gestion d'une classe multiâge	Les deux écoles ont des classes multiâge intégral
La présence des enseignants à l'école hors les heures de classe	Deux enseignants étaient présents en gymnase en soirée de 6 h 30 à 9 h 30 Des enseignants arrivent tôt à l'école vers 7 h 15 et quittent tard vers 17 h 30
La gestion de classe comme parent	<p>L'intervention des parents auprès des enfants est observée aussi dans la gestion d'une classe de 20 enfants. Le parent est assis à côté des enfants, écoute la lecture et intervient pour répondre aux questions des enfants et pour gérer le déroulement et s'assure que les consignes soient respectées. (É B, S 5). Un autre exemple de l'intervention des parents en classe paraît lors de la période du projet : chaque parent s'occupe de deux enfants, pour les assister, les conseiller les soutenir dans la réalisation de leurs projets personnels, la bénévole s'occupe de deux enfants également et l'enseignant se promène en classe et détecte les besoins des enfants. (É B, S 6).</p> <p>Nous avons également observé les parents en intervention auprès des enfants lors des mercredis-parents durant lesquelles les parents prennent en charge les classes pendant que les enseignants sont en réunion pédagogique (É B, S 7).</p>
Organisation et d'animation d'atelier- parents	<p>Atelier-sortie aux Beaux -Arts de Montréal : choix du sujet, inscription des enfants intéressés dans chaque classe, pise des enfants, aviser les parents, préparer les échantillons des travaux du peintre exposé, aviser les enseignants, remplir une fiche Retour sur les enfants durant l'atelier. 4 enfants retour écrit sur un formulaire mis en place par un comité de l'école)</p> <p>Atelier caméra obscure : 4 enfants retour oral à l'enseignant</p> <p>Ateliers- les mercredis - matin : 20 enfants</p> <p>Deux parents animent un atelier pour tous les enfants de la classe. Le travail prévu pour cette période est de faire plusieurs activités (bricolage, activité scientifique portant sur les liquides, les gaz, les changements d'état, la chaleur, etc.). Chaque activité dure une quinzaine de minutes. Retour oral à l'enseignant à la fin de l'avant-midi.</p>

Les observations directes nous ont permis de constater plusieurs pratiques de coéducation impliquant enseignants et parents, telles l'implication dans les comités, la présence quotidienne des parents à l'école, la communication fréquente entre enseignants et parents, le partage d'informations entre tous les acteurs de l'école, l'intervention des parents auprès des enfants, la présence des parents en classe, soit avec l'enseignant, soit tout seuls, l'entraide entre parents, l'organisation, la planification et les inscriptions aux ateliers-parents, les ateliers parents, les rencontres d'évaluation, l'aide fournie par les enseignants aux parents quant au conseil et au partage des méthodes d'apprentissage que les parents peuvent appliquer à la maison. Quant aux méthodes et instruments détectés, ce sont principalement la communication fréquente, les comités, les rencontres d'évaluation, le formulaire d'évaluation, la présence des parents à l'école et/ou en classe, le formulaire de retour des parents après un atelier, le logiciel de pige d'enfants et le document-projet.

En ce qui concerne les instruments de coéducation, l'évaluation conjointe dans les deux écoles occupe une place importante : l'évaluation s'effectue trois fois par année scolaire. Elle comprend une autoévaluation de l'élève, une évaluation des compétences par l'enseignant et une évaluation des parents. La situation de coéducation observée était une période d'évaluation dans les deux écoles participantes. La première période d'évaluation se déroule en classe : l'enseignante a effectué son évaluation de l'enfant pour la deuxième étape de l'année ; les parents ont aussi fait leur évaluation maison, et ce en

remplissant un document d'une quinzaine de pages ; ils ont expliqué les défis réalisés à la maison, les obstacles, notamment en lien avec la lecture, le respect des échéanciers. Ils font le suivi des devoirs pour les deux semaines à venir. L'enseignante explique aux parents ce que l'enfant a accompli en projets individuels, en projet en équipe et en projet interclasses, les acquis, les éléments à travailler à l'étape suivante; l'enfant a également expliqué ses projets, ce qu'il a réussi à faire, les obstacles rencontrés, les solutions trouvées pour y remédier, la ou les personnes (amis ou adultes) à qui il a demandé de l'aide ; l'enfant aussi détermine ses propres défis pour l'étape suivante. (É A, S 2). La coéducation ne touche pas uniquement les apprentissages scolaires, mais l'attitude, le comportement, la persévérance, l'organisation des projets, le respect des échéanciers, le défi de lecture ; lors de la deuxième situation, nous avons pu voir que l'un des projets d'une fillette était de faire une poupée spéciale (à partir des éléments recyclés, des cartons, des fils, du tissu; et, un autre projet consistait à écrire une histoire avec les dessins (É A, S 2). L'enseignante a félicité l'enfant d'avoir cherché des solutions à un problème rencontré avec son tuteur (autre enfant plus âgé que l'enfant) qui n'était pas disponible pour l'aider dans son projet. L'enfant était très à l'aise pour s'exprimer et il semblait reconnaître les éléments sur quoi il devra se concentrer ; il a fixé ses propres défis pour la troisième étape avec l'orientation de l'enseignante et de ses parents (É A, S 2).

L'observation de sept situations différentes de coéducation dans les deux écoles participantes fait ressortir en plus du rôle déclaré du point de vue des enseignants et des parents lors des entrevues d'autres rôles qui s'ajoutent à la liste et que nous présentons ci-dessous.

En ce qui concerne le rôle des enseignants :

- Simplifier dans les comités.
- Partager les informations sur l'enfant avec les parents et avec les collègues.
- Partager des expériences avec les acteurs.
- Partager l'éducation en classe.
- Assister les enfants dans leurs projets.
- Partager des expériences avec les parents d'une manière informelle.
- Demander l'aide aux collègues et aux parents.
- Gérer des classes multiâges.
- Aider et guider les parents et les nouveaux parents : le personnel

enseignant aide d'une façon informelle les parents de l'école et les nouveaux parents. Les enseignants et enseignantes se montrent en général accueillants, à l'écoute des parents, de leurs besoins, et ce en répondant à leurs questions le matin avant l'heure de classe, au dîner et à l'heure de sortie. L'enseignant par exemple a orienté deux parents vers un comité qui peut les aider, notamment en lien avec l'organisation et la proposition d'un atelier. Toutefois, nous avons observé un enseignant qui a préféré ne pas parler à des parents qui sont pointés devant la porte en disant « on verra, je suis occupée maintenant ».

- Initier et encourager la coéducation avec les parents : certains enseignants et enseignantes n'hésitent pas à appeler les parents pour leur

demander d'aider un ou des enfants dans un projet ou d'accompagner les enfants dans une sortie ou de manifester simplement leur présence pour qu'une activité ait lieu, et ce d'une façon informelle. Par exemple, un enseignant a appelé un des parents pour s'informer sur un sujet en lien avec la physique, et ce pour pouvoir aider un enfant dans son projet.

- Créer de bonnes relations avec les parents : le côté social a été observé dans les deux écoles participantes. Des relations respectueuses, amicales sont observées entre les parents présents aux deux écoles. Les enseignants et enseignantes ont de bonnes relations avec les parents qui étaient présents à l'école, que ce soit un parent d'enfant de leur classe et/ou d'autres classes. Certains enseignants ont des relations amicales qui se poursuivent hors l'école, comme l'organisation d'une sortie, d'un souper, d'un pique-nique, etc.

En ce qui concerne le rôle effectif constaté des parents dans la mise en œuvre de la coéducation aux écoles :

- Participer aux comités.
- S'entraider entre parents (É A, S 1) (É A, S 3) et (É B, S 7).
- Demander de l'aide aux enseignants et aux parents (É A, S 2).
- Être présent à l'école (É A, S 1) et lors des périodes de projets (É A, S 3) pour l'organisation de son atelier (É B, S 7) ou pour assister un autre parent dans l'animation d'un atelier. (É B, S 5).
- Partager des expériences (É A, S 1). Partager le vécu des parents avec leur enfant à la maison avec l'enseignant (É A, S 2) partager les expériences et les intérêts personnels des parents, et ce en offrant un atelier sur un thème qui les intéresse, ou faire une inscription ou travailler dans un comité (É A,

S 4), partager les expériences entre parents pour améliorer un atelier ou pour partager une problématique (É B, S 7).

- Participer aux rencontres prévues lors de la soirée réflexion (É A, S 1), lors des rencontres d'évaluation tripartite (É A, S 2), pour remplacer les enseignants pour une période prévue pour les rencontres d'évaluation.
- Intervenir auprès des enfants qui manifestent un comportement troublant (É A, S 2). Et afin d'assurer leur sécurité ou prévenir une intimidation. (É A, S 4) dans la classe ou dans le couloir, et dans les escaliers (É B, S 5).
- Être présent en classe durant la période des réunions (É A, S 3), pour aider les enfants dans les périodes de projets, pour remplacer l'enseignant lors d'une rencontre d'évaluation (É A, S 4).
- Aider les enfants : les parents qui offrent un atelier aident les enfants à comprendre les étapes, à réaliser une expérience, à manipuler le matériel (quatre, carton, etc.) (É A, S 4).
- Être présent comme parents en classe : plusieurs parents sont présents en classe (É B, S 6) ; et deux parents sont présents en classe (É B, S 7).
- Communiquer avec les enseignants : nous avons observé une communication fréquente entre tous les intervenants, et ce dans toutes les situations que nous avons observées dans les deux écoles.
- Offrir des ateliers aux enfants ; les parents des deux écoles offrent des ateliers aux enfants en classe (É B) et dans un autre local (É A), et ce pour des groupes d'enfants multiâges.
- Faire le suivi des devoirs et des projets bien que ce rôle n'a pas été cité par les parents interviewés, mais nous avons pu l'observer lors des rencontres d'évaluation, mais aussi lors des nombreuses rencontres informelles, et ce dans les deux écoles, que ce soit dans le couloir, en faisant le matin, devant la photocopieuse, avant la réunion des classes ou avant le début des périodes de projets.

9.3 L'apport de l'observation directe en lien avec les facteurs contribuant au déploiement de la coéducation

Sur la base de l'observation directe effectuée dans les deux écoles participantes de sept situations de coéducation, nous soulignons d'abord

les conditions de faisabilité (les préalables) de la coéducation, suivies des conditions de réalisation, des conditions de réussite pour en terminer cette partie avec les facteurs inhibant le déploiement de la coéducation. Notons que la coéducation est mentionnée dans le référentiel pédagogique des deux écoles. Le modèle pédagogique adopté dans les deux écoles détermine des balises bien définies expliquant les méthodes et instruments de la coéducation. Par exemple, dans É A, les enseignants sont responsables des apprentissages académiques des enfants en classe, ils sont responsables des ateliers de mathématiques et de français. Quant aux parents, ils animent des ateliers sur différents sujets dans un local autre que la classe pour un groupe de 4 à 6 enfants multiâges. À l'É A, il y a une dizaine de comités de parents dont la coéducation, réflexion et évaluation, cogestion, environnement, etc., et dans chaque comité, il y a un enseignant qui fait le lien entre le comité et l'équipe-école. À l'É B, les parents sont invités en classe pour les périodes de projets (aider les enfants et assister l'enseignant), les périodes d'évaluation (remplacer l'enseignant) et pour les mercredis avant-midi (animer des ateliers pour tous les enfants de la même classe multiâge).

Les conditions de faisabilité facilitant la mise en œuvre de la coéducation que nous avons observée lors des sept situations de coéducation sont les suivantes :

- La fréquence de communications : la fréquence de communication est observée lors des sept situations de coéducation comme nous l'avons déjà mentionné précédemment. La communication est soulignée entre l'enseignant, la mère, le père et l'enfant, entre les parents présents dans le couloir de l'école (É A, S 2). La communication est fluide entre les deux parents qui animent l'atelier et entre les parents et deux enseignants qui entrent au local durant l'atelier (É A, S 4). L'enseignant et le parent se parlent au début de la période pour donner les instructions de l'enseignant pour la période et vers la fin de la période pour avoir des retours sur le déroulement de cette période. (É B, S 5)
- Le choix des parents et des enseignants de l'école alternative : Certains parents ont affirmé durant la soirée qu'ils ont visité plusieurs écoles alternatives avant de choisir cette école parce qu'elle concorde avec leurs valeurs. (É A, S 1)
- Le partage des valeurs communes telles que l'ouverture d'esprit, la confiance, le respect, l'écoute : plusieurs parents interviennent auprès des enfants surtout pour être à leur écoute ; ils respectent le choix de chaque enfant. Les parents qui ont pris parole ont beaucoup insisté sur les valeurs comme l'ouverture d'esprit, le respect du rythme de chaque enfant, qui les ont encouragés à choisir l'école alternative. (É A, S 1)

- L'implication de la direction : La direction était présente lors de la soirée et avant le début de la soirée, elle est présente avec les parents qui préparent la salle et le matériel sans intervenir (É A). La direction est présente, nous avons vu la direction à plusieurs reprises au gymnase avec les enfants, dans le couloir intervenant aussi pour assister les enfants dans leurs projets (É B). L'implication de la direction dans la seconde école prend une autre allure : nous avons vu l'implication aider trois enfants dans leur projet et simplifier auprès des enfants d'une autre classe dans une activité sportive.

En lien avec les conditions de réalisations, nous avons également identifié plusieurs facteurs dont les pratiques communicationnelles fréquentes et mutuelles entre les intervenants.

- La reconnaissance des deux parties du rôle de chacun : Les enseignants présents ne participaient pas à l'organisation de la soirée, l'un de ses enseignants a dit lors de la soirée : « Nos parents sont très autonomes, ils prennent de l'initiative et on partage tous ensemble pour le bien des enfants. » (É A, S 1)
- Le travail des comités relève de la responsabilité des parents bien que, dans l'une des deux écoles, deux enseignants soient présents pour faire le lien entre ce qui se passe dans les comités et l'équipe-école, mais surtout pour veiller au modèle de l'école comme l'a exprimé un des enseignants :

« Les enseignants dans les comités sont comme des chiens de garde » (É A, S 1). Le comité de l'évaluation a également travaillé sur la nouvelle version du formulaire destiné aux parents pour effectuer l'évaluation. L'évaluation est tripartite : l'enseignant fait une évaluation de l'enfant, les parents de leur côté ont effectué une évaluation de leur enfant sur un formulaire qui a été faite et modifiée dans une nouvelle version par les parents de l'école, notamment par le comité *Évaluation*, et l'enfant s'autoévalue (É A, S 2). Quant à l'inscription aux ateliers, elle relève de la responsabilité du comité X. le comité aide les parents à préparer l'organisation des ateliers. Il a mis en place un système de pige des enfants. Les parents qui offrent un atelier doivent également vérifier les horaires des enfants, animer un atelier, préparer le matériel nécessaire aux enfants, et faire un retour sur l'atelier pour l'un des deux enseignants qui font partie du comité responsable des ateliers. (É A, S 3)

- L'implication des parents à l'école et/ou en classe : plusieurs parents partagent leur vécu durant la soirée réflexion sur le fait de choisir l'école alternative pour leur enfant (É A, S 1). Plusieurs parents sont présents aux écoles (É A, É B). Des parents sont en classes (É A, durant les réunions ; É B durant les périodes d'évaluation et les périodes de projet). Les parents présents dans les deux écoles partagent des expériences notamment sur l'animation d'un atelier ou sur l'inscription des enfants ou sur le travail des comités (É A, S 4). Deux parents sont en classe durant la période d'évaluation pour remplacer l'enseignant (É B, S 5), d'autres le sont en

classe durant la période du projet (3 parents et une bénévole) (É B, S 6) ; deux parents sont présents en classe (É B, S 7). Les parents des deux écoles offrent des ateliers aux enfants en classe (É B) et dans un autre local. (É A, S 4)

En ce qui concerne les conditions de réussite de la coéducation dans les deux écoles nous pouvons dire que plusieurs facteurs y contribuent, par exemple :

- La petite taille de l'école : La petite taille de l'école permet que les enseignants connaissent tous les enfants de l'école et permet également aux parents de se connaître et de créer des liens, des amitiés entre eux. (É A, S 1). Les parents présents en matinée à l'école, dont un membre du comité responsable des ateliers, se connaissent très bien. (É A, S 3)
- Les liens et les amitiés dans la communauté : Beaucoup de parents se connaissent, et ont des liens d'amitié avec d'autres parents. Ils partagent la garde des enfants, ils planifient des sorties ensemble (É A, S 1). L'un des enseignants présents connaît bien par exemple une des familles, il demande des nouvelles des grands-parents qui sont souvent impliqués à l'école. (É A, S 2) ; Les deux parents qui ont animé l'atelier se connaissent depuis des années et ils ont animé un atelier ensemble dans les années précédentes. (É A, S 3)

- L'entraide entre les parents et les enseignants : L'entraide entre les parents, présents une heure avant le début de la soirée, est vue lors la répartition des tâches (É A, S 1). L'entraide entre deux parents est également vue lors de l'animer de l'atelier, ils partagent leurs expériences pour apporter des améliorations aux futurs ateliers (É A, S 4); Les deux parents qui animent un atelier lors d'un mercredi 4 parents distribuent les rôles avant le début de la classe. (É B, S 7)

9.4 L'apport de l'observation directe en lien avec les facteurs entravant la mise en œuvre de la coéducation

Les facteurs inhibant le déploiement de la coéducation dans les deux écoles selon l'observation directe de sept situations de coéducation sont les suivants :

- La rigidité du modèle : trois des parents présents ont affirmé la nécessité de mettre le modèle alternatif au goût du jour, de faire évoluer le modèle de l'école (É A, S 1). L'inscription à un atelier exige, selon le règlement établi à l'école, que deux parents, qui ne sont pas des conjoints, animent conjointement un atelier. Mais si les parents de la même famille pourraient animer ensemble des ateliers, cela pourra faciliter l'organisation comme se libérer pour ce temps, prendre congé de leur travail, etc., et aides à la mise en œuvre de la coéducation. Avoir deux parents de deux familles différentes pour animer un atelier constitue un frein à la coéducation. (É A, S 4)

- La non-disponibilité des parents : il y a des familles qui ne s'impliquent pas à l'école et/ou en classe par manque de temps, ou juste en raison d'un désaccord avec les façons de faire, et ce du point de vue des parents qui s'expriment sur les réseaux sociaux, notamment sur la page Facebook des parents de l'école.
- Le manque d'ouverture d'esprit de quelques enseignants : quelques enseignants imposent des balises strictes par rapport à la communication, avec leur disponibilité à l'école, ce qui peut entraver la mise en œuvre de la coéducation avec les parents dans l'école.
- Un facteur externe lié à la bureaucratie administrative ou au syndicat entrave le fonctionnement actuel de l'une des deux écoles dont nous ne pouvons rien divulguer pour conserver l'anonymat des répondantes et répondants.

10. SOMMAIRE DES RÉSULTATS ET DES RÉPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans cette partie, nous synthétisons les données relatives à la coéducation dans deux écoles publiques alternatives au Québec afin de répondre à la question principale de la recherche : « Quelles sont les pratiques déclarées et les pratiques effectives de coéducation privilégiées dans les écoles publiques alternatives au Québec impliquant les enseignants et les parents ? ». Et aux trois questions spécifiques soient : 1) quel est le sens attribué à la

coéducation dans les écoles publiques alternatives au Québec ? ; 2) quelles sont les pratiques prescrites, les pratiques déclarées et les pratiques effectives de coéducation dans les écoles publiques alternatives québécoises ? Et 3) quelles sont les conditions de mise en œuvre de la coéducation entre le personnel enseignant et les parents ? Nous avons étudié les pratiques prescrites selon le ministère de l'Éducation et selon les textes officiels du RÉPAQ, les pratiques déclarées des enseignantes et enseignants et des parents rencontrés, les méthodes et instruments et le rôle de chacun des deux acteurs selon les dits des participants sur leurs pratiques, et, les pratiques constatées de coéducation lors des observations directes. Nous avons également identifié les facteurs favorisant et ceux freinant la mise en œuvre de la coéducation entre les enseignants et enseignantes et les parents des deux écoles. Soulignons que l'interprétation des résultats est réservée au chapitre 5.

Les questions des entrevues nous ont permis de présenter les perceptions des enseignants et des parents de la coéducation, ses pratiques déclarées, et les conditions de sa mise en pratique dans les deux écoles publiques alternatives ayant participé à cette étude.

10.1 Première question spécifique

Quel est le sens attribué à la coéducation dans les écoles publiques alternatives au Québec ?

La coéducation est le concept clé au cœur des principes des ÉPAQ et il n'y a pas de doute sur sa place primordiale dans le fonctionnement même de ces écoles. Mais il semble ne pas avoir un consensus sur sa concrétisation au quotidien dans les deux écoles ayant participé à la présente recherche.

La coéducation dans les ÉPAQ ne rejoint certes pas la définition telle qu'annoncée par Ferrière « l'instruction en commun des deux sexes ». Une récapitulation de ce que déclare les textes officiels du RÉPAQ nous révèle une vision plus étendue de l'école perçue « comme un projet communautaire », soulignant « une reconnaissance du rôle des parents dans l'enrichissement de l'intelligence et de la conscience collective de la communauté en évolution » (RÉPAQ, 2013, p. 22), et ce en accentuant une complémentarité entre les parents coéducateurs et les enseignants professionnels.

Un regard sur l'esquisse élaborée dans le cadre conceptuel sur les modèles de coéducation nous aide à comprendre les conceptions de la coéducation, ses acteurs et ses objectifs, et ce dans les deux écoles publiques alternatives participantes à la recherche. Les acteurs concernés par la coéducation dans les deux écoles, incluent comme l'annonce Humbeeck et al (2006), les enseignants et les parents, sans être les seuls acteurs. À eux s'ajoutent aussi les enfants, la direction, le personnel non enseignant et des bénévoles comme le déclarent les enseignantes et enseignants et comme nous l'avons pu le constater lors des observations.

La coéducation a été définie par Humbeeck et *al* (2006), Pourtois et *al* (2013) d'une façon claire et précise en disant coéduquer n'est pas co-enseigner et coéduquer n'est pas cogérer, tout en accentuant la nécessité d'unir les forces des enseignants et des parents pour assurer le développement optimal des enfants, et ce en respectant le rôle des enseignants professionnels dans l'instruction des élèves à l'école et celui des parents à la maison. Alors que les textes officiels du RÉPAQ mettent en évidence le rôle de parents coéducateurs et de parents cogestionnaires à l'école et/ou en classe, les résultats de la recherche font ressortir le fait d'éduquer ensemble les enfants selon une vision commune mise en œuvre dans les deux écoles, et ce selon des balises bien définies dans le modèle éducatif de chaque école alternative, quant au lieu et au temps des pratiques éducatives et pratiques enseignantes de chacun des acteurs. Quant aux finalités de la coéducation, les recherches effectuées (Mackiewicz, 2010 ; Humbeeck et *al* 2006, Pourtois et *al*, 2013) dans des écoles dites régulières visent l'amélioration des relations enseignants-famille, à faire connaître les objectifs de l'école, et prendre en compte le développement de l'enfant. Alors que dans les ÉPAQ, le premier objectif de cette coéducation demeure le développement global de l'enfant, de son autonomie, d'assurer une continuité école-maison quant aux valeurs et aux méthodes d'apprentissage, et de développer la sociabilité des enfants.

10.2 Les pratiques de coéducation

Quelles sont les pratiques prescrites, les pratiques déclarées et les pratiques constatées de coéducation dans les écoles publiques alternatives québécoises ?

Compte tenu de l'esquisse des modèles de la coéducation et des résultats de l'analyse des données, des pratiques déclarées mentionnées par les enseignantes et enseignants et par les parents interviewés des deux écoles participantes, nous présentons le bilan dans le tableau suivant. Rappelons que nous avons étudié les pratiques sous trois angles :

- Les pratiques prescrites selon le ministère de l'Éducation et selon les textes officiels du RÉPAQ ;
- Les pratiques déclarées des enseignantes et enseignants et des parents rencontrés lors des entrevues semi-dirigées ;
- Les pratiques constatées lors des observations directes effectuées dans les deux écoles.

Tableau 50
Les pratiques déclarées de coéducation, méthode et instruments

Les pratiques déclarées de la coéducation		Les méthodes et instruments de la coéducation	
Selon les enseignantes et enseignants	Selon les parents participants	<i>Selon les résultats de la présente recherche atelier parent</i>	<i>Les résultats des recherches dans les écoles dites régulières (Mackiewicz, 2010 ; Humbeeck et al 2006, Pourtois et al, 2013)</i>
Les rencontres d'évaluation La communication	Les rencontres d'évaluation Les comités	<i>Les projets Les comités La présence des</i>	Les devoirs et l'accompagnement pédagogique de

avec les parents Le partage avec les parents La participation aux comités L'animation des ateliers La participation aux organisations pédagogiques Le suivi des devoirs par les enseignants et les parents La présence aux assemblées générales (comités, projets, activités, etc.)	La communication avec les enseignants Les ateliers Les différentes rencontres : organisations pédagogiques, assemblées générales, rencontres informelles, etc. La présence des parents en classe Le suivi des devoirs La mobilisation pour défendre l'école et son projet alternatif L'intervention auprès des enfants	<i>parents en classe</i> <i>La présence des parents à l'école</i> <i>Le journal de l'école</i> <i>Les cercles de lecture</i> <i>Le contrat d'engagement des parents</i> <i>Le formulaire évaluation-parent</i> <i>Les rencontres d'évaluation</i> <i>Les outils de communication</i>	l'enfant à la maison Le journal de classe Le bulletin scolaire Activités coéducatives développées en trois axes : axe de l'implication : atelier lecture, accompagnement à une sortie ; axe de remédiation : activité réunissant parent et professionnel pour aider l'enfant dans l'acquisition de certains apprentissages ; axe de l'ouverture : fête d'école, concert, sortie.
---	--	---	--

Les pratiques liées à l'évaluation des enfants, avec les parents, à la communication permanente avec les collègues et avec les parents, à la participation aux comités et aux différentes rencontres formelles prévues et informelles et aux ateliers sont mentionnés par les enseignants et par les parents participants. Quant aux pratiques déclarées de coéducation, l'analyse des données révèle que les parents ont identifié d'autres pratiques. Par exemple le fait de pouvoir venir et rester à l'école est pour quelques parents une pratique de coéducation alors que pour d'autres la coéducation se concrétise dans leur présence en classe et dans leur implication auprès des enfants dans la réalisation de leurs projets, en les soutenant dans leur apprentissage ou même pas simple intervention pour corriger un comportement. Cette coéducation se

réalise également en assistant l'enseignant en classe. La mobilisation des enseignants et des parents de l'école pour défendre le projet éducatif de l'école, est identifiée comme une pratique de coéducation.

Quant aux méthodes et instruments de coéducation soulignés par les recherches consultées, ils sont principalement les devoirs et l'accompagnement pédagogiques de l'enfant à la maison, le journal de classe, le bulletin scolaire (Humbeeck et *al*, 2006 ; Pourtois et *al*, 2013). Et Mackiewicz (2010) décrit les activités coéducatives comme étant développées en trois axes : l'axe de l'implication (atelier lecture, accompagnement à une sortie) ; l'axe de remédiation (activité réunissant parent et professionnel pour aider l'enfant dans l'acquisition de certains apprentissages) ; et l'axe de l'ouverture (fête d'école, concert, sortie). Les résultats de la présente recherche révèlent que les méthodes et instruments déployés dans les écoles participantes sont les suivants : les ateliers des parents, l'accompagnement des enfants lors des projets, les différents comités présents dans chaque école (une dizaine de comités fixes et quelques comités occasionnels), la présence des parents que ce soit en classe ou à l'école, est perçue comme une méthode essentielle de la coéducation. Plusieurs outils communicationnels sont également des instruments de coéducation, tels que le journal de l'école, les cercles de lecture, les courriels, les appels téléphoniques et surtout les communications en personne. Nous pouvons constater que les différentes activités des parents coéducateurs peuvent être classées sous les trois axes des activités coéducatives

de Mackiewicz (2010) : l'axe de l'implication (ateliers-parents, sortie avec les enfants), l'axe de remédiation (période de projet, et période d'évaluation) et l'axe de l'ouverture (activité sociale, fête communautaire).

En lien avec les rôles, les données recueillies révèlent que le rôle déclaré par les enseignantes et enseignants dans la mise en œuvre de la coéducation est : demander de l'aide aux parents et aux collègues, aider et guider les parents, s'impliquer dans les comités, reconnaître le rôle éducatif des parents, partager avec les parents les informations sur l'enfant, les compétences et les expériences, initier et encourager la coéducation avec les parents, faire les apprentissages en classe, créer une bonne relation avec les parents, offrir des ateliers de français et de mathématiques aux enfants, reconnaître le rôle éducatif social des parents, garder le modèle de l'école, avoir un leadership et guider les nouveaux enseignants. Quant aux parents interviewés, ils considèrent que leur rôle dans la mise en œuvre de la coéducation est de participer aux rencontres prévues, de participer aux comités, d'être présents à l'école, de soutenir les enfants, de communiquer avec les enseignants, d'être présents en classe, d'offrir des ateliers, d'intervenir auprès des enfants, de partager les expériences et de respecter le rôle des enseignants. Nous y ajoutons ce qui a émergé de l'analyse : demander l'aide aux enseignants et aux parents, s'entraider entre parents et faire le suivi des devoirs et/ou des projets tel que nous l'avons constaté lors de l'observation directe.

10.2.1 Les pratiques constatées de coéducation entre le personnel enseignant et les parents lors des observations directes

Les pratiques constatées de coéducation que nous avons détectées lors de l'observation directe de sept situations concordent avec les pratiques déclarées, et les observations ont révélé d'autres pratiques que nous mentionnons ci-dessous.

Les pratiques constatées de coéducation entre les enseignants et les parents sont les suivantes :

- La communication permanente et mutuelle entre les différents intervenants
- La présence des parents à l'école
- La présence des parents en classe
- La participation des parents et des enseignants aux différents comités
- Une évaluation tripartite
- Les rencontres d'évaluation
- Les ateliers-parents
- L'organisation et l'animation d'atelier- parents
- L'entraide entre parents
- Le partage informel des informations
- Le partage de méthodes d'apprentissage et de gestion de classe
- L'intervention auprès des enfants, (par soucis de sécurité ou pour corriger un comportement)
- La gestion de classe multiâge
- La présence des enseignants à l'école hors des heures de classe
- La mobilisation pour défendre le modèle éducatif de l'école

Les observations ont ajouté aux pratiques mentionnées lors des entrevues quelques autres pratiques comme la présence des enseignants à l'école hors des heures de classe, l'entraide entre parents, le partage informel des informations et la gestion de classes multiâges.

Nous avons observé d'autres rôles : Pour le personnel enseignant, en plus des rôles déclarés, plusieurs rôles s'ajoutent, dont celui de partager l'éducation en classe, d'aider et de guider les nouveaux parents, de soutenir les nouveaux enseignants, de participer aux rencontres prévues et de gérer des classes multiâges. Quant aux parents interviewés, ils considèrent que leur rôle dans la mise en œuvre de la coéducation est de s'impliquer activement à l'école en participant aux différentes rencontres prévues, en participant aux différents comités, en assistant les enfants dans leurs projets, en intervenant auprès des enfants et en animant des ateliers. Le déploiement de la coéducation nécessite également, du point de vue des parents rencontrés, que les parents communiquent régulièrement les informations avec les enseignants, la présence des parents en classe, le partage des expériences et le fait de respecter le rôle des enseignants. Nous y ajoutons les éléments émergents de l'analyse dont demander l'aide aux enseignants et aux parents, s'entraider entre parents et faire le suivi des devoirs et/ou des projets comme nous l'avons constaté lors de l'observation directe.

Les pratiques constatées observées concordent avec les pratiques déclarées par le personnel enseignant et par les parents rencontrés. Les observations ont révélé en plus des pratiques déclarées des enseignantes et enseignants et des parents rencontrés d'autres pratiques que les deux acteurs effectuent et qu'ils n'ont pas mentionnées, telles que partager l'éducation en classe, soutenir les nouveaux enseignants et gérer des classes multiâges, et pour les parents coéduquer les autres enfants et soutenir les nouveaux parents.

10.3 Troisième question spécifique

Quelles sont les conditions de mise en œuvre de la coéducation entre le personnel enseignant et les parents ?

Nous reprenons l'esquisse de modèles de coéducation afin de pouvoir répondre à la troisième question spécifique de la présente recherche. Les conditions de réalisation de la coéducation selon les recherches effectuées dans les écoles dites régulières, demeurent principalement la mise en place de balises précises quant aux rôles des enseignants et des parents dans la mise en œuvre de la coéducation, et surtout en soulignant une distinction des lieux et du temps de leurs pratiques enseignantes et éducatives. Cependant, les textes officiels du RÉPAQ proposent, dans une vision de continuité entre l'école et la maison, une continuité de valeurs, de percevoir l'Enfant et de percevoir leur rôle en tant que parents et enseignants, un rôle aidant, conseiller, facilitant le développement de l'enfant en respectant son rythme, ses intérêts et ses capacités et en développant son autonomie. Pour y arriver, une implication active des parents est vue comme une condition obligatoire de réalisation de la coéducation dans les deux écoles.

Parmi les facilitateurs de la mise en œuvre de la coéducation nous avons distingué les conditions de faisabilité, les conditions de réalisation et les conditions de réussite. Le facteur commun à ces trois conditions identifié par les enseignantes et enseignants et par les parents rencontrés des deux écoles,

est la communication mutuelle et fréquente. Cet aspect communicationnel va de pair dans les étapes de planification et d'organisation des activités coéducatives mais également dans la réalisation et il est décrit comme primordial pour la réussite même de la coéducation. En lien avec les conditions de réalisation de la coéducation la reconnaissance réciproque de la part des deux acteurs, du rôle éducatif des parents et du rôle pédagogique des enseignants en tant que professionnels joue un rôle clé pour concrétiser la coéducation. En lien avec les conditions de réussite la petite taille des deux écoles semble un élément clé pour pouvoir tisser des liens, des amitiés de le même sens la multitude des activités à caractère social crée des occasions de communication entre les intervenants, de partage, constituant ainsi des conditions de promotion de la coéducation.

Quant aux facteurs freinant la mise en œuvre de la coéducation, ils relèvent de l'incompréhension du modèle éducatif de l'école de la part des parents. Les exigences bureaucratiques et syndicales constituent également un obstacle au déploiement de la coéducation.

Soulignons que les textes officiels du RÉPAQ affichent des principes collectifs pour toutes les ÉPAQ étant membre du réseau, notamment en lien avec la coéducation, tout en laissant une place à l'interprétation individuelle de chaque école. Nous avons constaté que dans les deux écoles publiques alternatives adoptant la coéducation, *cet éduquer ensemble* entre enseignants et

parents met en évidence des balises afin de concrétiser cette coéducation entre les enseignants et les parents.

Le tableau suivant résume les deux modèles de coéducation constatés dans les deux écoles alternatives participantes :

Tableau 51
Les deux modèles de coéducation constatés dans les
deux écoles alternatives participantes

	Modèle de coéducation É A <i>Coéducation éthique</i>	Modèle de coéducation É B <i>Coéducation sociale</i>
Les écoles	École publique alternative au Québec R membre du RÉPAQ	École publique alternative au Québec R membre du RÉPAQ
Les acteurs concernés	1. Les enseignants 2. Les parents 3. Les enfants 4. La direction 5. Le personnel non enseignant 6. la communauté, les bénévoles	
La coéducation est...	Coéduquer c'est coenseigner selon les textes officiels du RÉPAQ Coéduquer est cogérer selon le RÉPAQ Éduquer ensemble, enseignants et parents les enfants, en respectant leur rythme, leur capacité et leur intérêt	
	Coenseigner en séparant les lieux : (classe pour enseignants et hors classe pour parents) et le temps de cet <i>éduquer</i> <i>ensemble</i> <i>Coéduquer en alternance</i>	Coenseigner en partageant les lieux et le temps Parents en classe seuls et avec les enseignants et hors classe Coéduquer en alternance et Coéduquer en simultanéité
Les finalités	Assurer le développement global de l'enfant Amener l'enfant à se connaître et à être autonome Développer l'aspect social des enfants Assurer une continuité école-maison S'impliquer activement comme parents à l'école Assurer une diversité des apprentissages Se développer comme enseignants et comme parents	
Termes connexes	Collaboration, Partenaire, engagement, implication	
Espace éducatif	Espace éducatif formel : classe	Espace éducatif formel et semi-formel : classe et autre
Les moyens de mise en œuvre	Ateliers-parents Les projets Les comités Le journal de l'école Les cercles de lectures Le formulaire évaluation- parents Soirée réflexion Le contrat d'engagement des parents	Ateliers-parents Les projets Carnet de projet Les comités Accompagnement des enfants lors d'une sortie Les outils de communication : Groupes-classe, courriels,

	Les outils de communication : courriels, téléphone, de vives voix, lettre, formulaires, etc. La présence des parents à l'école	téléphone, de vives voix, formulaire, etc. La présence des parents en classe La présence des parents à l'école
Les conditions de réalisation	Partenaires selon des règles précises selon le modèle éducatif de chaque école Bien définir le rôle de chacun des acteurs Communication fréquente Adhésion aux valeurs de l'école	
	Séparation des territoires Enseignants classe : savoirs académiques (ateliers mathématiques et français) Parents ateliers (apprentissage diversifiés) Parents coévaluateur Parents assistant des enfants lors des projets Implication parentale dans le suivi scolaire des enfants à l'école et à la maison	Enseignants et parents en classes Parents seuls en classes Parents assistent les enfants lors des projets Remplacer l'enseignant lors des évaluations Implication des parents à l'école et/ou en classe
Les conditions de réussite	La communication Le respect des balises établies dans chaque école Le partage des valeurs communes (ouverture d'esprit, la confiance, le respect, le partage, l'entraide) Reconnaissance du rôle éducatif des parents Reconnaissance du rôle professionnel des enseignants	

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les réponses à notre question de recherche. À cette fin, nous discutons des résultats issus de notre étude autour des trois points suivants : les conceptions de la coéducation, les pratiques coéducatives et les conditions de mises en œuvre de la coéducation. Le chapitre cinq vise à valider l'atteinte de l'objectif principal de recherche à savoir explorer, comprendre et décrire les principes et les pratiques de coéducation des différentes écoles publiques alternatives. Nous développons ce chapitre en quatre parties. Nous consacrons la première partie à l'atteinte des objectifs de recherche. La deuxième partie est réservée aux constats et aux recommandations dégagés relativement aux résultats de la présente recherche. La troisième partie expose les limites de la présente recherche. Ce chapitre se clôt sur les possibilités des recherches futures.

1. L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Avant tout, l'analyse des données qualitatives permet l'atteinte de l'objectif général de la présente recherche, soit d'explorer, de comprendre et de décrire les principes et les pratiques de coéducation de deux écoles publiques alternatives québécoises impliquant les enseignants et les parents. À l'instar de Sellenet (2006), la coéducation est une voie difficile, mais possible à condition que les deux acteurs, enseignants et parents, communiquent, discutent

constamment et restent ouverts à l'apprentissage continuels les uns des autres.

Ces résultats de recherche, présentés dans le chapitre précédent ainsi que dans les tableaux permettent, par le fait même, d'atteindre les trois objectifs spécifiques de recherche qui se lisent comme suit :

1. Décrire le sens attribué au concept de coéducation selon les acteurs des deux écoles publiques alternatives au Québec (définitions, principes, acteurs et objectifs ;
- 2) Identifier et analyser les pratiques prescrites, les pratiques déclarées et les pratiques constatées de coéducation (méthodes et instruments de coéducation déployés dans ces écoles et le rôle du personnel enseignant et des parents dans la mise en œuvre de la coéducation dans leur école);
- 3) Explorer et analyser les conditions de mise en œuvre de la coéducation dans ce type d'écoles (facteurs facilitant et facteurs freinant).

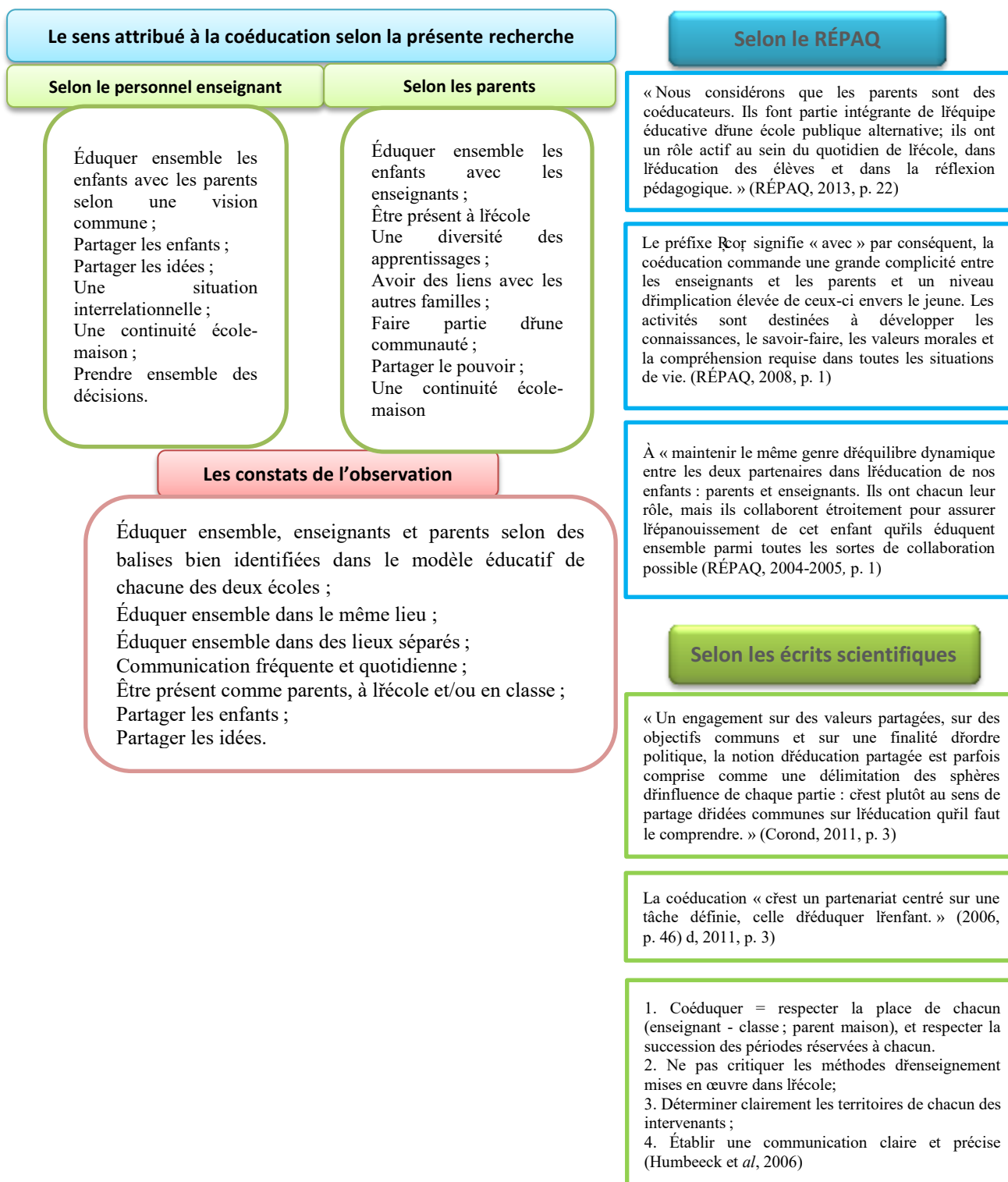
Les prochaines rubriques s'attarderont à interpréter les résultats de recherche afin de faire ressortir l'atteinte des objectifs spécifiques de la présente recherche.

1.1 La coéducation détectée dans le contexte des deux écoles publiques alternatives

La présentation des résultats de recherche portant sur les perceptions des participantes et participants quant à la coéducation a révélé qu'autant les enseignants que les parents décrivent la coéducation comme une action collective d'éduquer ensemble les enfants. Nous discutons notamment, dans cette section, du premier objectif spécifique étant de décrire la conception des participants de la coéducation, ses finalités et ses acteurs. Cependant, une diversité de perceptions de la coéducation est remarquée dans les propos des enseignants et des parents.

Dans le deuxième chapitre, nous avons identifié plusieurs définitions de la coéducation en nous référant à de nombreux écrits et études scientifiques effectuées dans des écoles qui ne sont pas des écoles alternatives. Le tableau qui suit met en lumière la première catégorie par rapport à la collecte de données, mais aussi en lien avec les écrits scientifiques et il résume les conceptions du personnel enseignant et des parents interviewés et celles constatées lors de l'observation directe de sept situations de coéducation dans les deux écoles publiques alternatives ayant participé à la présente étude.

Tableau 52
Synthèse de la première catégorie : la coéducation



Un entrecroisement entre les écrits scientifiques, les textes officiels du RÉPAQ et les données recueillies lors des entrevues semi-dirigées et des observations directes nous amène à proposer une interprétation de la première catégorie afin d'identifier les points de convergence et de divergence.

Tout d'abord, même si la coéducation est présente dans les deux écoles participantes, et qu'elle est décrite par les enseignants et par les parents rencontrés comme une action collective pour « éduquer ensemble », des balises bien déterminées dans le projet éducatif de chacune des deux écoles encadrent ses pratiques. La question de territoires constitue l'une de ces balises : la coéducation, mise en pratique dans É A, distingue les territoires de chacun des intervenants comme l'a souligné Asdih (2008). Cette séparation des territoires-les classes, lieux des enseignants et un autre local pour les parents-est bien marquée dans É A, et dont le respect de ce repère semble un facilitateur de la concrétisation de la coéducation entre enseignants et parents. Dans É B, la question du territoire ne semble pas si importante pour réaliser la coéducation. Cette dernière se concrétise, selon le projet éducatif de l'école, sur les mêmes lieux, les classes. Les pratiques de la coéducation mises en œuvre dans les deux écoles se déroulent simultanément durant la période de projets ou lors des réunions du matin, ou bien en alternance durant les périodes des ateliers, les mercredis matins ou lors des périodes d'évaluation.

Cette question de territoire souligne sans doute le fait que la coéducation est d'abord et avant tout une question de prérogatives, de

responsabilité et de pouvoir. En effet, discuter des espaces et donc des territoires, c'est pour certains de nos interlocuteurs rappeler « sa » zone d'intervention, « ses » responsabilités. C'est signifier et justifier « son » pouvoir sur l'acte d'éduquer, tout en maintenant à distance le pouvoir des autres « prétendants à l'intervention éducative ».

Une reconnaissance mutuelle du rôle, des compétences professionnelles des enseignantes et enseignants et des compétences des parents constitue un principe fondamental du déploiement de la coéducation, et ce dans les deux écoles comme mentionné dans les recherches de Humbeeck et *al* (2006) et Pourtois et *al* (2013). Nous avons remarqué que les enseignants sont responsables des apprentissages académiques surtout le français et les mathématiques. Ils partagent leurs expertises dans le domaine des savoirs académiques non seulement avec les enfants, mais, également avec les parents lors des rencontres prévues pendant les organisations pédagogiques et celles des *Groupes classes*. Quant aux parents présents en classe, ils fournissent aide et assistance à leur propre enfant, aux autres enfants de la classe, et également à l'enseignant notamment dans la réalisation des projets personnels des enfants, des projets collectifs à l'école ou en classe. Les parents offrent aux enfants, notamment lors des ateliers, une diversité des apprentissages qui varient selon leurs propres passions, intérêts et domaines de travail. Ils touchent aux différents domaines : artistique, culturel, manuel, culinaire, sportif, etc. Pour les parents qui sont hors classe, ceux d'ÉA eux aussi remplissent le même rôle de coéducation que ceux en classe, mais dans un autre lieu, un autre local.

Précisons que les pratiques coéducatives des parents dans les deux écoles visitées rejoignent parfaitement les types d'implication d'Epstein identifiés dans le cadre théorique. Les types 1 et 3, celui du rôle des parents est bien explicité dans les prescriptions des textes officiels du RÉPAQ. Ils coéduquent leur enfant et les autres enfants de l'école. Ils partagent les responsabilités des interventions éducatives et coéducatives avec les autres intervenants. Ils fournissent aide et soutien aux enfants lors la réalisation des projets. Quant au deuxième type d'implication, celui de la communication, il occupe une place primordiale dans la réalisation et la réussite de cette coéducation entre tous les acteurs de l'école. Nous constatons également, la présence du troisième type, le bénévolat, les parents des deux écoles publiques alternatives organisent, planifient une multitude d'activités à caractère social, soit de sorties, des fêtes, des soirées, etc. Les parents participent également à la prise de décisions à l'école que ce soit lors des décisions organisationnelles lors assemblées générales, ou des décisions pédagogiques et éducatives avec les enseignants, lors des rencontres d'évaluation. Et, certainement le dernier type d'implication identifié par Epstein et qui s'applique aux parents rencontrés est bien celui de la socialisation. En étant présents d'une façon quasi quotidienne à l'école, les parents offrent un soutien affectif aux enfants en leur encourageant, en les aidant à prendre des décisions, à persévérer dans leurs travaux quotidiens et dans la réalisation des projets.

Cet enjeu de pouvoir n'est-il pas lié à une professionnalisation qui n'est pas exclusivement réservée aux professionnels, mais elle est partagée et défendue même par des parents non professionnels bénévoles au sein des ÉA ? Les enseignants ne se protègent-ils pas en tant que professionnels, en se donnant l'entière responsabilité des apprentissages académiques, notamment les mathématiques et le français ?

Plusieurs des objectifs de la coéducation identifiés par le personnel enseignant sont également soulignés par les parents rencontrés. Une divergence entre le dire et le faire se manifeste quant aux objectifs de la coéducation, dont celui du développement des habiletés sociales de l'enfant, notamment en l'aidant à s'exprimer et à exprimer ses intérêts et ses besoins. Les objectifs de la coéducation visent également à assister les enseignantes et enseignants, à les remplacer lors des périodes précises et à les soutenir en classe avec les enfants. Les objectifs de la coéducation tiennent compte également de l'entraide entre parents, du partage des intérêts et des passions des parents avec les enfants et avec les autres parents de l'école, et surtout à coéduquer, assister et soutenir leur propre enfant ainsi que les autres enfants. Cette diversité des objectifs découle des perceptions différentes de la coéducation. Les intervenants visent par la coéducation le développement global de l'enfant, académique et social, mais aussi le développement personnel des enseignantes et enseignants et des parents et le déploiement des liens et des amitiés entre tous les acteurs de la communauté.

Les observations ont identifié les enfants comme acteurs de coéducation : les enfants les plus âgés sont des coéducateurs auprès des plus jeunes et c'est également constatable entre les enfants du même âge en utilisant les points forts de chaque enfant pour le développement de tout le groupe. À titre d'exemple, nous avons vu un enfant de 4^e année qui est plus connaissant en matière d'informatique, de préparation de présentations PowerPoint et qui a partagé ses connaissances avec un groupe d'enfants du même âge ; il a répondu aux questions et il les a aidés dans le montage de leurs présentations. Les enfants sont conscients qu'en tant qu'humains, nous avons tous des points forts et des points à améliorer et, à partir de ce principe, ils s'entraident entre eux, en absence de toute compétition ou rivalité.

En réponse à la première question spécifique de la présente recherche soit «quel est le sens attribué à la coéducation dans les écoles publiques alternatives au Québec ? », nous proposons, en nous inspirant de Corond (2011) la définition suivante de la coéducation dans les deux écoles publiques alternatives : la coéducation est perçue comme un engagement des enseignants et des parents pour éduquer ensemble les enfants selon une structure mise en place par toute la communauté des deux écoles participantes. Cette structure demande une communication fréquente et mutuelle entre tous les acteurs, exigeant une implication active et un engagement concret des parents à l'école et/ou en classe tout en nécessitant parfois une délimitation des lieux (école et/ou classe, et/ou maison), et ce pour soutenir et assister chaque enfant dans son développement global tout en proposant une diversité des apprentissages

respectant les besoins, les capacités et le rythme de chaque enfant. Cet « éduquer ensemble » nécessite un travail collectif et appelle à un partage des responsabilités entre les partenaires éducatifs, professionnels ou pas, et un partage des valeurs communes telles l'ouverture, l'entraide, le partage, la confiance et le respect. Et ce collectif semble se restreindre le champ devant l'idée de l'espace éducatif et de temps d'intervention.

1.2 Les pratiques de coéducation sous la loupe

Nous répondons dans la présente rubrique à la deuxième question spécifique : « quelles sont les pratiques prescrites, les pratiques déclarées et les pratiques constatées de coéducation dans les écoles publiques alternatives québécoises ? ». Dans le tableau suivant, nous présentons les pratiques prescrites des enseignants selon le ministère de l'Éducation au Québec, suivies des pratiques prescrites des enseignants et des parents selon le RÉPAQ, les pratiques déclarées des deux acteurs ainsi que celles observées durant les sept situations de coéducation dans les deux écoles.

Tableau 53
Synthèse des pratiques prescrites

Les pratiques prescrites		
Selon le ministère de l'Éducation	Les pratiques prescrites selon les textes officiels du RÉPAQ	
	Les compétences des enseignants	Les compétences attendues des parents
<p>Les douze compétences professionnelles des enseignants et des enseignantes du MÉLS :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agir en tant que professionnel [...] dans l'exercice de ses fonctions 2. Communiquer clairement à l'oral et à l'écrit 3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage 4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage 5. Évaluer la progression des apprentissages ; 6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe ; 7. Adapter ses interventions aux besoins des élèves 8. Intégrer les technologies de l'information ; 9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents et les différents partenaires sociaux ; 10. Travailler avec les membres de l'équipe ; 11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel 12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions. (MELS) 	<p>Investir dans la communauté</p> <p>Considérer les parents comme des partenaires, comme des coéducateurs</p> <p>Établir une relation harmonieuse avec les parents</p> <p>Accepter d'être en formation continue</p> <p>Travailler avec des groupes multiâges</p> <p>Travailler en équipe, partager, collaborer avec les collègues et avec les parents</p> <p>Participer activement aux comités de l'école</p> <p>Être un guide auprès des élèves</p> <p>Être ouvert au changement</p>	<p>Être un partenaire actif en s'engageant d'une façon dynamique et quotidienne dans le processus d'éducation de son enfant</p> <p>Investir du temps dans l'école</p> <p>Participer à la vie de groupe-classe (ateliers, partager une expérience, aider et soutenir les élèves dans la réalisation du projet, accompagner les élèves lors des sorties)</p> <p>S'impliquer dans les divers comités d'école</p> <p>S'impliquer dans d'autres sortes d'activités (activités parascolaires) (RÉPAQ, 2008)</p> <p>Participer à l'évaluation multipartite (condition 4)</p> <p>Être un parent R coéducateurs être une partie intégrante de l'équipe éducative</p> <p>Jouer un rôle dans l'éducation et dans la réflexion pédagogique (condition 6)</p> <p>Adhérer aux valeurs d'école (condition 11)</p> <p>Participer activement aux assemblées générales ; s'impliquer dans les comités, la cogestion et la coéducation (condition 15)</p>

La coéducation concerne des pratiques attendues, telles que l'implication parentale à la vie scolaire à la maison et à l'école et/ou en classe, une compétence communicationnelle des acteurs, un partage des valeurs et d'une vision commune.

Une comparaison des exigences ministérielles et celles du RÉPAQ quant au rôle attribué aux enseignants œuvrant dans les écoles publiques alternatives révèle que le rôle du personnel enseignant œuvrant dans les écoles publiques alternatives est exigeant, voire complexe, notamment en ce qui relève des trois aspects suivants :

1. Considérer les parents comme des partenaires éducatifs, comme des coéducateurs et des cogestionnaires tel qu'annoncés dans les textes officiels du RÉPAQ. Rappelons que nous nous intéressons à la coéducation dans la présente étude. Bien que la coéducation soit un pilier fondamental des ÉPAQ, sa mise en pratique n'est pas similaire dans toutes les écoles ou au moins dans les deux écoles alternatives où nous avons mené notre recherche. Les professionnels de l'éducation, les enseignants des écoles alternatives doivent coéduquer avec les non-professionnels, les parents. Cette coéducation se traduit par un « éduquer avec », une responsabilité collective qui s'effectue en alternance et/ou en simultanéité, exigeant une cohabitation en commun des deux acteurs dans un même espace. Cette exigence peut être perçue comme stressante pour les enseignants nouvellement recrutés dans les écoles alternatives et pour les enseignants qui doivent investir du temps et des efforts

afin de trouver les manières pour encadrer, soutenir et assister les nouveaux recrues.

2. Gérer des classes multiâges, par cycle, ou multiâge intégral comme c'est le cas dans les deux écoles participantes à la présente étude. En respectant le rythme et les intérêts de chaque élève, nous avons pu voir une enseignante qui donne plusieurs consignes pour un même exercice, et ce en prenant en considération l'âge et le développement des enfants. Également, les enfants les plus âgés ont pu terminer le travail demandé à l'avance et se sont lancés d'une façon spontanée à l'aide des enfants les plus jeunes ce qui paraît comme une pratique pour consolider leur apprentissage.

3. Simplifier dans les comités de l'école : dans chacune des écoles visitées, il y avait une dizaine de comités (comités fixes et comités mobiles selon les besoins de l'école). Notons que dans une école les enseignants doivent être présents dans tous les comités, comme décrit par un enseignant rencontré, pour être « des chiens de garde du modèle de l'école ». Cette formule permet d'une part une meilleure communication des informations entre tous les intervenants et intervenantes, mais constitue également une façon pour encadrer le travail des parents en les amenant toujours au modèle éducatif de l'école tel qu'il a été conçu par les fondateurs. Dans la seconde école visitée, les enseignants ne sont pas obligés d'être présents dans tous les comités de l'école. Ce qui peut laisser plus d'autonomie aux parents en ce qui concerne les idées proposées, les

thèmes abordés, les activités, mais aussi une responsabilisation des parents par rapport à leur rôle à l'école et auprès des enfants.

L'implication des enseignants dans les comités nécessite un investissement généreux et supplémentaire de temps de la part des enseignants en dehors de leur temps de travail. Notons que plusieurs réunions des comités se font généralement en soirée et durent de 1 à 2 heures.

Les enseignants œuvrant dans les écoles publiques alternatives doivent en plus de remplir les exigences du Ministère de l'Éducation au Québec, satisfaire celles du RÉPAQ, d'où la nécessité, voire l'obligation, de bien former les nouveaux enseignants, et ce en leur expliquant le milieu alternatif, ses caractéristiques, le fonctionnement de ces écoles, les principes clés, et les différents modèles éducatifs adoptés par les différentes écoles publiques alternatives. Former, informer et recruter des nouveaux enseignants demeure également un défi de taille pour les écoles publiques alternatives. Ce défi devrait ouvrir le questionnement sur la nécessité de bonifier la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes, notamment en lien avec ce qui est mentionné précédemment.

En lien avec la relation enseignant-parent, élément clé au cœur des ÉPAQ, les enseignants qui souhaitent œuvrer dans les écoles publiques alternatives doivent également apprendre à développer et à gérer une relation collaborative avec les parents considérés comme des partenaires éducatifs, des

coéducateurs et des cogestionnaires comme l'annoncent les documents officiels du RÉPAQ. Les futurs enseignants des écoles alternatives doivent également apprendre à gérer des classes multiâges par cycle, ou des classes multiâges intégrales en respectant les intérêts, les capacités et le rythme de chaque enfant. Rappelons que Lahimi (1997) et Viatte *et al* (1953) ont accentué la formation des enseignants œuvrant dans les écoles dites nouvelles comme étant un élément déficient dans ce type d'écoles. Dans le même sens, Larivée (2011, 2014) a accentué l'importance d'inclure dans la formation initiale des enseignants une formation à une relation collaborative avec les parents. Dans les écoles visitées, les nouveaux enseignants sont soutenus, conseillés et guidés par les enseignants et enseignantes les plus expérimentés dans l'école : par exemple dans une école, un des enseignants est désigné par l'équipe-école comme étant le tuteur des nouveaux enseignants, alors que dans l'autre école tout le personnel enseignant partage ce rôle. Dans les deux cas, ceci exige temps et effort des enseignants des deux écoles.

En résumant le rôle des enseignantes et enseignants et celui des parents dans la mise en œuvre de la coéducation, nous présentons le rôle déclaré des enseignants et des parents participants ainsi que le rôle constaté des deux acteurs dans les deux écoles visitées.

Tableau 54
Synthèse du rôle déclaré et rôle constaté des enseignantes et enseignants et des parents dans les deux écoles participantes

	Rôle déclaré	Rôle constaté
Enseignant	Demander de l'aide aux parents et aux collègues	S'impliquer dans les comités
	Aider et guider les parents	Partager les informations sur l'enfant avec les parents et avec les collègues
	S'impliquer dans les comités	Partager l'éducation en classe
	Reconnaître le rôle éducatif des parents	Partager des compétences professionnelles et des expériences avec les parents
	Partager avec les parents les informations et des expériences	Développer des relations harmonieuses avec les parents
	Initier et encourager la coéducation avec les parents	Demander l'aide aux collègues et aux parents
	Soutenir les apprentissages en classe	Aider et guider les parents et les nouveaux parents
	Développer des relations harmonieuses avec les parents	Initier et encourager la coéducation avec les parents
	Partager des expertises professionnelles avec les parents lors des organisations pédagogiques	Participer aux rencontres prévues
	Reconnaître le rôle éducatif et social des parents	Gérer des classes multiâges
	Veiller sur le modèle éducatif de l'école	
	Avoir un leadership	
	Assister et guider les nouveaux enseignants	
	Gérer une classe multiâge	
	Rôle attendu	Rôle déclaré
Parents	Participer aux rencontres prévues (organisations pédagogiques, évaluation, etc.)	Participer aux comités
	Participer aux comités	S'impliquer activement à l'école
	S'impliquer activement à l'école	Participer aux rencontres prévues
	Soutenir les enfants	Soutenir les enfants
	Communiquer avec les enseignants	Communiquer avec les enseignants
	S'impliquer activement en classe	S'impliquer activement en classe
	Animer des ateliers	Animer des ateliers
	Intervenir auprès des enfants	Intervenir auprès des enfants
	Partager des expériences	Partager des expériences
	Respecter le rôle des enseignants	Demander de l'aide aux enseignants et aux parents
	Soutenir les enseignants	Soutenir les enseignants (périodes d'évaluation, de projets)
	Affirmation de pratiques collaboratives comme condition d'un réel partenariat enseignants-	

	parents	
	Se questionner collectivement sur l'évolution de l'école	
	Éduquer ensemble les enfants	
	Demander l'aide des enseignants	

La description des enseignants et des parents participants de leur rôle dans la mise en pratique de la coéducation dans les deux écoles ainsi que les constats issus des observations a fait ressortir plusieurs éléments :

1. Le personnel enseignant, en plus du rôle attendu, prend en charge la formation des parents, notamment lors des *Organisations pédagogiques*. Le personnel enseignant propose une présentation pédagogique sur un thème précis (lecture, écriture, apprentissage des mathématiques, etc.) et des activités afin de faire comprendre le fonctionnement de l'école aux parents et afin de leur fournir une formation sur les différentes méthodes d'apprentissage de leurs enfants. Les enseignants font vivre des situations d'apprentissages aux parents comme celles vécues par les enfants en classe dans une tentative de leur faire comprendre comment se font les apprentissages au quotidien en classe. Ces organisations pédagogiques aident, guident et contribuent à la formation des parents de l'école, formation au rôle de parents coéducateurs auprès des enfants. Également, un partage du vécu, des expériences, des préoccupations des parents et des enseignants avec toute la communauté s'effectue lors des soirées réflexion dédiées à cet objectif. À cet égard, Bouchard (2005) a étudié le pouvoir des enseignants et il a évoqué que « son intensité [le pouvoir] peut aller de la simple influence jusqu'à la domination » (p. 1). Nous nous

demandons si ces structures mises en place ne dépassent la simple information et formation pour aller jusqu'à la domination en imposant une ou des façons d'éduquer et de coéduquer aux parents ? D'où l'utilisation par l'un des enseignants rencontrés de l'expression « chiens de garde du modèle » de l'école, les enseignants présents sont là pour « surveiller » en quelque sorte les initiatives parentales afin d'assurer le respect et l'application des méthodes mises en place par les fondateurs de l'école.

N'oublions pas le partage des moments spéciaux à caractère social, et ce lors des événements organisés à l'école ou hors de l'école (soirée cinéma, pique-nique, sortie au resto, souper...). Ces activités à caractère social, aussi nombreuses qu'elles soient, créent des amitiés au cœur de la communauté, encouragent l'entraide entre les parents (garde d'enfants, covoiturage, activités parascolaires communes, etc.), animent un partage (partage des informations, des expériences, du savoir, des ressources, des tâches, des responsabilités, etc.) et contribuent au déploiement de la coéducation à l'école.

2. Les ateliers sont une pratique fondamentale de coéducation dans les deux écoles. Les parents des deux écoles offrent des ateliers à des groupes multiâges. Nous reprenons la définition adoptée dans le cadre conceptuel, celle fondée sur les travaux de Marcel (2009) et De Saint André (2010), et ce pour étudier les pratiques constatées, notamment en soulignant les trois composantes de pratiques effectives : les acteurs (enseignants et parents), le contexte (école, classe) et l'action (la préactive, l'interactive et la postactive). En lien avec le

contexte, école et/ou classe, nous avons remarqué que les parents des deux écoles sont présents à l'école, en matinée, en journée et en soirée. Leur implication se manifeste dans les ateliers incluant l'organisation, la planification, l'inscription des enfants et la préparation du matériel qui exigent du temps et une présence à l'école. Ils sont responsables de la conception des activités d'apprentissage et du matériel qu'elle nécessite, de l'organisation et de la planification et de la gestion des enfants (un petit groupe d'enfants ou de tous les enfants de la classe). Toutefois, le territoire des parents est bien identifié dans une école où les ateliers se passent hors classe sur des thèmes très variés, et ce en laissant le libre choix aux parents coéducateurs (bricolage, caméra, décor, cuisine, expériences scientifiques, lecture, art...). Les parents planifient, animent, partagent leurs habiletés et leurs compétences avec les enfants. Ils sont également responsables de l'affichage de leur atelier, du processus d'inscription des enfants, du choix des enfants participants, d'avertir les enfants, leurs parents ainsi que les enseignants. L'organisation des ateliers est balisée par la communauté et doit répondre aux exigences, tel le nombre des enfants (qui est limité à quatre enfants par atelier), à l'obligation d'avoir deux parents de deux familles différentes pour animer les ateliers. Quant à la procédure d'affichage d'un atelier, l'inscription, la pige, le retour aux enseignants, la durée de l'atelier (une période à trois périodes) sont des éléments balisés par toute la communauté de l'école (É A). Pour le retour des parents aux enseignants, il existe un document à remplir par les parents. Cependant, nous avons remarqué que les parents expérimentés font le retour

oralement à l'une des deux enseignantes en lien avec le comité responsable des ateliers, alors que les nouveaux parents remplissent le document, pour un retour par écrit aux enseignants. Ils placent le document dans un cartable spécifique pour ce but, facilitant de la sorte la consultation en tout moment de ce document. Les parents coéducateurs s'impliquent dans la coéducation en satisfaisant certaines règles quant à l'endroit des ateliers, le nombre des enfants participants, le nombre de parents animateurs et au retour du déroulement des ateliers aux enseignants.

À É B, les ateliers sont encadrés différemment : les ateliers se déroulent en classe, pour tous les enfants de la classe, pendant trois périodes de suite, une fois par mois. Deux parents doivent être présents dans chaque classe pendant que les enseignantes et enseignants sont en réunion pédagogique. Les enseignantes et enseignants retournent en classes à la fin des périodes d'ateliers pour avoir un retour sur le déroulement, le contenu, les comportements des enfants. Le retour se fait oralement. Notons que les dates des ateliers et la prise en charge des classes par les parents sont déterminées au début de l'année scolaire. Nous constatons que l'idée du territoire n'est pas primordiale dans une des deux écoles : les parents coéducateurs peuvent se présenter en classe avec ou sans rendez-vous, pour assister l'enseignant, pour le remplacer pour une période de la journée ou pour une prise en charge de tous les enfants de la classe pour une journée.

Saint Laurent, Royer, Hébert et Tardif (1994) ont réalisé une enquête sur la collaboration famille-école dont le but était de connaître les opinions et le besoin des enseignants et des parents du Québec quant à la collaboration famille-école, et ce afin de pouvoir développer des activités pertinentes favorisant la participation et la communication entre les deux milieux, scolaires et familiaux. Ces auteurs ont constaté que

L'absence d'une activité collaboration peut être dû au fait que les parents sont cantonnés dans un rôle de subordonnés, parce qu'on leur impose certaines conditions de participation et parce qu'on leur demande de suivre des programmes et une méthode d'enseignement prédéterminés. (*Ibid.*, p. 273)

Dans les écoles visitées, les structures mises en place forment un cadre semi-formel puisque les parents sont libres de choisir l'activité, le sujet, le matériel, les façons de partager leur connaissance avec les enfants. La restriction ne s'applique qu'au lieu et au temps de l'intervention. Sachons que Saint Laurent et al (1994) affirment que les modèles les plus efficaces pour une collaboration famille-école réussie sont ceux « qui favorisent les commentaires des parents sur l'activité elle-même, sur le rôle de l'enseignant et sur les méthodes d'enseignement qui les considèrent comme des partenaires » pour que la collaboration réussisse. Il fallait également définir clairement les objectifs pour ces activités. Les points de vue se divergent quant à la collaboration famille-école et encore à celle de la coéducation. St - Laurent et al (1994) attribuent une place aux parents- partenaires dont leurs opinions sur l'activité, sur le rôle de l'enseignant et sur les méthodes d'enseignement est primordial pour la réussite de cette collaboration enseignants-parents. Ce qui

s'oppose à ce que Humbeeck *et al* (2006) suggèrent, notamment coéduquer n'est pas cogérer et n'est pas coenseigner. À cet égard, les ÉPA offrent un exemple de collaboration-école-famille qui peut être examinée en matière de méthodes utilisées et de ses conditions de mise en œuvre.

Bien que la collaboration apparaisse comme une valeur positive et aidante pour la motivation et la réussite des enfants, la mise en œuvre de cet appel n'est pas facile à concrétiser dans les écoles. À cet égard, Kalubi et Lesieux (2006) constatent que

plus les enseignants se montrent ouverts à ces interactions et aux interventions éducatives faites à l'initiative des parents, plus ces derniers s'investissent dans une relation collaborative bénéfique.[...] La collaboration apparaît ainsi comme un processus d'apprentissage et d'appropriation des stratégies qui contribue à l'actualisation des habitudes de complémentarité entre parents et enseignants en vue d'un meilleur développement et d'une meilleure réussite de l'élève. (*Ibid.*, 2006, 570)

L'exemple de la collaboration mise en avant au sein des écoles publiques alternatives au Québec est un exemple de réussite dans la mesure où elle vise à nourrir et développer cette complémentarité coéducative entre les parents et les enseignants.

Par une comparaison des pratiques de coéducation déclarées des parents et des pratiques constatées lors des observations, nous notons une similitude entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives de coéducation. Des éclaircissements sont présentés ci-dessous :

- Les parents sont présents dans les deux écoles il n'est pas rare de rencontrer des parents à tout moment de la journée, dans le couloir, dans les escaliers dans la cour de l'école, le matin comme en soirée.
- Lors des observations, nous avons constaté que les évaluations sont une pratique de coéducation mentionnée par les enseignants et par les parents. Bien que les deux écoles aient cette pratique, la mise en œuvre est différente. Le rôle des parents en classe demeure une divergence : dans l'une des deux écoles, les parents évaluent avec l'enseignant et l'enfant le cheminement de l'enfant, alors que dans l'autre le parent est présent en classe pour que l'enseignant et l'enfant effectuent ensemble l'évaluation. Le rôle de parents coéducateurs, touche également à l'évaluation de l'enfant sur les différents aspects académiques ainsi que les aspects personnels et sociaux.
- Les comités constituent un élément commun dans les deux écoles. Dans chacune des deux écoles, il y a une dizaine de comités qui s'occupent de plusieurs éléments (accueil et admission, environnement, bibliothèque, activités, art, ateliers, réflexion, éthique, nouveaux parents...).

En lien avec les indicateurs visibles des pratiques de coéducation, le tableau qui suit récapitule ce qui a été annoncé dans le cadre conceptuel en ce qui concerne les indicateurs visibles de pratiques de coéducation selon les écrits scientifiques (Humbeeck *et al*, 2006, Mackiewicz, 2010, Pourtois *et al*, 2008, 2013), ceux proposés à titre d'exemple par le RÉPAQ, et ceux que les

enseignants et parents ont annoncés lors des entrevues et ce qui a été constaté lors des observations.

Tableau 55
Synthèse des indicateurs visibles des pratiques de coéducation :
méthodes et instruments

Selon les écrits scientifiques	Selon le RÉPAQ	Du point de vue des enseignants	Du point de vue des parents	Les outils de coéducation observés
Les devoirs L'accompagnement pédagogique de l'enfant à la maison Le journal de classe Le bulletin scolaire La communication école-maison (Humbecq et al, 2006, Pourtois et al, 2008, 2013) Activité initiée par l'enseignant (atelier de lecture, accompagnement à une sortie) Activité pour l'acquisition de certains apprentissages (espace jeu, présence d'un psychologue, etc.) Activité à caractère social (fête à l'école, sortie, etc.) (Mackiewicz, 2010)	Un coup de téléphone Des courriels	La communication fréquente et quotidienne (feuille de route, carnet de projet, courriel, etc.)	Les comités	L'organisation de chacune des deux écoles
		Les ateliers des parents/les mercredis parents	Les rencontres d'évaluation	Les ateliers
		Les rencontres d'évaluation	Les outils de communication (en personne, courriels, journal de l'école, feuille de route, feuille-horaire, etc.)	La communication
	La participation de parents et d'enseignants au comité des admissions L'atelier donné par un parent	Les comités	La présence des parents à l'école et/ou en classe	Les comités
		L'organisation de l'école	Les organisations pédagogiques	Les rencontres d'évaluation
		Les organisations pédagogiques ou les Groupes-Classes	Les ateliers	La présence des parents à l'école
		L'aide aux devoirs/ aide aux projets	Les projets	La présence des parents en classes
		Les périodes de projet	Le carnet de projet	Le journal d'école
		Le Conseil d'établissement, les assemblées	La mobilisation pour défendre le modèle éducatif de	

		générales	l'école	
		La présence des parents en classe	Les soirées réflexion sur le modèle/Groupes classes	
		Le contrat d'engagement	Les cercles de lecture	
		Le journal de l'école	Les devoirs	
			Les réunions du matin	

La communication, accentuée par les écrits scientifiques, par les enseignants et par les parents rencontrés, est constatée lors des observations, et demeure la pratique de première importance pour installer, pratiquer et développer la coéducation entre les parents et les enseignants dans les deux écoles alternatives participantes. Le moyen de communication privilégié par les acteurs des deux écoles est celui de se parler de vives voix. Les pratiques communicationnelles occupent une place importante pour la planification et l'organisation des activités coéducatives, pour le déroulement et pour le retour effectué aux enseignants.

Les ateliers sont décrits par les recherches consultées, par les textes officiels du RÉPAQ et sont également présentés dans les données recueillies. Ils se déroulent en classe et hors classe. Dans les deux cas, ce sont les parents qui choisissent le thème, le contenu, le matériel et, par la suite, les parents sont invités à faire un retour aux enseignants sur le déroulement, le contenu de l'atelier, sur le comportement des enfants et leur participation. Notons que les parents les plus expérimentés font le retour à l'oral, en discutant avec les

enseignants, alors que pour les nouveaux parents le retour se fait par écrit selon un formulaire mis en place dans l'une des deux écoles.

Sachons que la mobilisation pour défendre l'école, la fermeture de classes, la demande de localisation de certains enfants dans d'autres écoles et le refus de dérogation pour le fonctionnement en multiâge intégral semble préoccuper la communauté de l'une des deux écoles, parents, enseignants, enfants et direction. La direction, le personnel enseignant et les parents se sont mobilisés (médias, manifestations) pour défendre la structure et les principes de l'école.

Nous reprenons ce que Mackiewicz (2010) a identifié comme étant des activités coéducatives et nous les comparons aux données recueillies pour souligner les convergences et les divergences. Mackiewicz (2010) a classé les activités coéducatives selon trois axes : 1) axe de l'implication : activité initiée par l'enseignant, atelier lecture, accompagnement à une sortie, etc. ; 2) axe de remédiation : activité centrée sur la réussite de l'élève pour l'acquisition de certains apprentissages, espace jeu, présence d'un psychologue, etc., et 3) axe de l'ouverture, mixité sociale dans et par l'école, fête à l'école, sortie, etc.

Nous présentons dans le tableau suivant les liens entre les trois axes des activités coéducatives de Mackiewicz et les deux écoles publiques alternatives.

Tableau 56
Mise en parallèle des trois axes des activités coéducatives de
Mackiewicz (2010) et les deux écoles publiques alternatives

Les trois axes des activités coéducatives selon Mackiewicz (2010)	Application des trois axes de Mackiewicz (2010) dans les deux écoles publiques alternatives	Exemples tirés des méthodes et instruments déclarés et observés
1. Axe de l'implication : initié par l'enseignant Exemple : atelier de lecture, accompagnement à une sortie	Initié par l'enseignant Initié par les parents	Les rencontres d'évaluation Les comités Les organisations pédagogiques Les ateliers Les projets Le carnet du projet Les soirées réflexions Les cercles de lecture Les devoirs
2. Axe de remédiation : activité centrée sur la réussite de l'élève pour l'acquisition de certains apprentissages. Exemple : espace jeu, présence d'un psychologue	Atelier enseignant centré sur les apprentissages académiques : maths et français Atelier parent : sujets variés	Les outils de communication (en personne, courriels, téléphone, journal de l'école, feuille de route, feuille horaire, etc.) Les ateliers parents Les comités Les rencontres d'évaluation
3. Axe de l'ouverture : mixité sociale dans et par l'école exemple : fête à l'école, sortie, etc.	Classe multiâge : mixité d'âge	La présence des parents à l'école La présence des parents en classes Les comités La mobilisation pour défendre l'école Les cercles de lecture Les réunions du matin Les fêtes organisées à l'école Les fêtes et sorties organisées en dehors de l'école

En mettant ces trois axes en parallèle avec les données recueillies, nous pouvons attribuer au premier axe, soit l'implication initiée par l'enseignant les périodes d'évaluation d'É B dans lesquelles l'enseignant détermine le contenu et le parent suit les consignes ainsi que les demandes des enseignants d'É A qui visent surtout l'accompagnement des parents d'un ou des enfants lors d'une sortie pour la réalisation d'un projet. Nous classons sous le deuxième axe,

centré sur la réussite de l'élève pour l'acquisition des apprentissages académiques et autres, ce que les enseignants d'É A appellent « les apprentissages académiques » qui visent particulièrement le français et les mathématiques. Également, nous pouvons y ajouter la variété des ateliers animés par les parents qui visent plusieurs domaines (bricolages, art, travaux manuels, expériences scientifiques, lecture, etc.). Nous ajoutons les périodes d'évaluation où les trois acteurs-enseignantes et enseignants, parents, et enfants-évaluent ensemble les compétences par disciplines, le développement personnel de l'enfant et le développement de ses habiletés sociales. La réussite de l'enfant ne dépend pas uniquement de ses compétences en lecture, grammaire, mathématiques, etc., mais aussi de son développement global incluant les aspects académiques, artistiques, culturels, sociaux, physiques et manuels.

En lien avec le troisième axe, celui de la mixité sociale : les deux écoles visitées attribuent une grande place aux activités sociales visant la sociabilité des enfants, mais également ouvrant de la sorte la porte aux liens, aux amitiés, à un réseautage entre les parents et entre les parents et les enseignants. L'esprit communautaire, l'entraide et le partage sont alimentés par les principes de l'école publique alternative, par exemple l'instauration de classes multiâges qui diminue la compétition entre les enfants et encourage l'entraide.

Après avoir évoqué la coéducation et ses pratiques, nous discutons dans cette rubrique des conditions de mise en œuvre de la coéducation : les

facilitateurs expliqués dans les conditions de faisabilité, les conditions de réalisation et les conditions de réussite et les facteurs freinant la mise en œuvre de la coéducation selon les écrits consultés, les dits des enseignants et des parents rencontrés et selon les constats de l'observation directe.

Tableau 57
Synthèse des indicateurs visibles des pratiques de conditions de mise en œuvre de la coéducation

Selon les écrits scientifiques	Selon les enseignants		
	Facteur facilitant le déploiement de la coéducation	Facteur entravant le déploiement de la coéducation	Les facteurs observés
Avoir de relations harmonieuses Établir une communication claire et précise Identifier et respecter les territoires respectifs Définir les zones communes Reconnaître le rôle éducatif des enseignants Reconnaître le rôle éducatif des parents Ne pas critiquer les méthodes d'enseignements mises en œuvre à l'école (Humbrecht <i>et al</i> , 2006, Pourtois <i>et al</i> , 2008, 2013)	La fréquence de la communication	Les visions et les conceptions différentes	L'organisation de l'école
	La reconnaissance du rôle éducatif des parents	La non-disponibilité des parents	La petite taille de l'école
	Le désir d'aider l'enfant et de respecter son rythme	L'incompréhension du modèle	Les liens, les amitiés
	La confiance	La performance	La fréquence de la communication
	L'implication des parents	Le syndicat	La reconnaissance des deux parties du rôle de chacun
	Le choix de l'école alternative	Le manque de temps	Les comités
	L'ouverture d'esprit	La gestion des réseaux sociaux	L'entraide entre les parents
	Les liens	Les problèmes familiaux	Le choix du milieu alternatif
	La compréhension du modèle de l'école	Le fait de ne pas vouloir investir comme enseignant plus de temps à l'école	Le fait d'avoir des valeurs communes
	La compatibilité des personnalités		L'implication des parents à l'école et/ou en classes
La bonne relation enseignant-parent La reconnaissance de la	La reconnaissance du rôle pédagogique de		L'implication de la direction

dimension identitaire collective dans les actions coéducatives. (Mackiewicz, 2010)	l'enseignant		
	La petite communauté		
	Le fait de ne pas heurter personne		
	Le fait d'avoir des balises de la coéducation bien définies		
	Le fait d'être à l'écoute des parents		
	Selon les parents		
	La fréquence de la communication	La non-disponibilité des parents, le manque de temps	La rigidité du modèle
	L'ouverture d'esprit	La présence d'une entrave externe	La non-disponibilité des parents
	La présence en tout temps des parents à l'école	Les problèmes familiaux	Le manque d'ouverture de certains enseignants
	L'organisation de l'école	La rigidité du modèle de l'école	Un facteur externe
	Le fait de choisir l'école	L'incompatibilité des personnalités	
	La petite taille de l'école	La diversité des visions	
	Le leadership de la direction	Le manque de connaissance de l'autre	
	L'abondance des activités sociales	L'organisation compliquée des ateliers	
	La disponibilité	L'absence de sanctions	
	Les liens, les amitiés	Une direction qui ne comprend pas le milieu alternatif	
	L'aide fournie par un comité	De nouveaux enseignants qui ne sont pas bien informés sur milieu alternatif	
	Le partage des informations	La diversité culturelle	
	L'absence de sanctions	Les réseaux sociaux	
	Le soutien de la communauté		

- La relation harmonieuse entre enseignants et parents est un facteur de première importance souligné par la littérature, par les propos des répondants et

perçu lors de l'observation. Ce facteur semble faciliter et encourager la coéducation dans les deux écoles. L'abondance des occasions de rencontres et de travailler ensemble, que ce soit dans les comités, dans les activités sociales organisées dans ou hors l'école, permettent de tisser des liens et des amitiés entre les enseignants et les parents et entre les parents de l'école. Les exemples de la relation de confiance et de dialogue ne manquent pas. Une des enseignantes nous a raconté que pour comprendre une théorie en physique pour aider deux enfants dans leur projet ; elle n'a pas hésité à appeler un parent de l'école pour demander son aide et il a expliqué aux enfants ce dont ils avaient besoin. Un autre exemple fourni par un parent qui fut atteint d'un cancer, toute la communauté l'a aidé et l'a soutenu en prenant soin de ses deux enfants. Un autre exemple a été fourni lorsque, à la mort d'un proche d'un parent dans l'une des deux écoles, les enseignants se sont déplacés aux funérailles et se sont occupés des enfants. Ces exemples confirment l'importance des relations humaines, des relations de confiance, d'amitié entre les enseignants et les parents, ce qui contribue au déploiement de la coéducation dans les deux écoles.

- Les pratiques communicationnelles informelles, abondantes et quasi quotidiennes sont menées conjointement avec les pratiques coéducatives. La possibilité offerte aux parents des ÉPA de venir et de rester dans les écoles est perçue en tant que tel par certains parents comme une pratique de coéducation ou au moins une ouverture et une acceptation du rôle que les parents partenaires, les parents coéducateurs peuvent jouer dans l'éducation au cœur de

l'école même. C'est habituel de voir des parents à l'école, le matin, dans le couloir, qui échangent sur tout (travail, famille, activité, projet, enfant) avec les enseignants et/ou avec les autres parents de l'école ; ou même des parents présents dans la cour de l'école le matin ou à la fin des heures de classe qui planifient des activités pour la fin de semaine ou demandent un service aux autres parents (garder les enfants un samedi, chercher les enfants à l'école tel jour, covoiturage, etc.).

- La petite taille de l'école est un facteur mentionné par les parents. Du fait que tout le monde se connaît, le réseautage, les liens s'installent facilement au sein de la communauté et contribuent à la mise en place de la coéducation dans les deux écoles.
- Les valeurs humanistes fondatrices et communes aux ÉPAQ telles que mentionnées dans les principes clés comme le partage, l'ouverture, la confiance et l'entraide, entre les enseignants et les parents paraissent une condition essentielle pour le fonctionnement de ces écoles et dans la mise en œuvre de la coéducation. Ceux qui affirment que cette vision humaniste des écoles est dépassée dans la mesure où l'école doit se bancher essentiellement aux futurs besoins économiques en préparant une main-d'œuvre, préconisent la destruction de la mission éducative de l'école et par conséquent le flétrissement de l'Humanité même.

Au-delà des valeurs humanistes et sociales décrites dans les principes de ces écoles, soulevées par les dires des enseignants et des parents participants et constatées lors des observations directes, la responsabilisation collective, incluant parents, enseignants et la communauté, dans l'éducation des enfants exigent des pratiques coéducatives collectives et sociales, et tisse des rapports humains entre l'apprenant et les partenaires éducatifs.

L'enseignement humaniste stimule l'intelligence des élèves par des tâches d'apprentissage pertinentes en regard de leur vie et de leur communauté. Parallèlement, il aide les élèves à devenir des citoyennes et citoyens actifs qui se sentent capables d'amener un changement positif. (Niblett, 2017, p. 3)

Dans ce sens, collaborer avec les parents pour mettre en œuvre des pratiques coéducatives et mettre à l'essai des stratégies pédagogiques fondées sur le respect de l'enfant d'abord, et l'apprenant ensuite est une approche réussie au sein des ÉPAQ, une approche qui mérite d'être encouragée et étudiée sous toutes ses coutures en vue de son amélioration pour le bien-être des enfants. En outre, en trouvant un équilibre entre les théories et les pratiques de l'enseignement en vue de contribuer au développement de l'enfant, de son équilibre et de son bien-être nous participons de la sorte à l'éducation, à l'instruction d'un être humain équilibré et par conséquent, à une éducation à la paix et une éducation humaniste qui, j'ose espérer, apportera une limitation des guerres, des violences, du racisme et du décrochage scolaire, etc..

Les écrits scientifiques ont accentué l'importance d'identifier des « zones communes », d'identifier et de respecter les territoires respectifs des

parents et des enseignants. Cette identification des espaces est claire dans une école : la classe est l'espace des enseignants et il existe un autre local pour les parents. Plusieurs enseignants ont affirmé qu'ils sont les professionnels de l'éducation et que la classe est le lieu pour exercer leur profession, et que les parents s'impliquent dans la coéducation des enfants dans un endroit autre que la classe, à l'école et à la maison. Alors que cette séparation des zones n'est pas assez marquée dans la seconde école où les parents peuvent venir en classe avec ou sans avertir l'enseignante ou l'enseignant ; les parents coéduquent les enfants en même temps et au même endroit que les enseignants ou bien ils prennent en charge entièrement la classe pour une période ou pour une journée.

Les recherches ont également souligné que la reconnaissance du rôle de chacun des acteurs, les enseignants et les parents facilite la réalisation de la coéducation. Cependant, Humbeeck et al (2006) ont délimité le rôle éducatif des parents à la transmission des savoirs, des connaissances et des compétences qui « renforcent plus les identités culturelles et sociales des parents ». Cette reconnaissance réciproque du rôle de chacun des deux acteurs est révélée par les données recueillies. Toutefois, la reconnaissance du rôle éducatif des parents n'a pas été restreinte au champ identitaire et social des parents. Le parent partage ses habiletés, ses passions et ses intérêts avec les enfants dans tous les domaines (manuels, physiques, artistiques, culturels, agricoles, etc.), mais aussi académiques. Nous avons vu des parents-enseignants, qui en accord avec les parents et les enseignants de l'école animent des cercles de lectures ou font des périodes de lecture spontanée avec les enfants qui éprouvent un besoin

en lecture. Les frontières entre les pratiques des enseignants, professionnels de l'éducation, et celles des non-professionnels, les parents dans les écoles visitées, ne sont pas totalement hermétiques : les enseignants dans leurs pratiques de professionnels vont du côté des pratiques éducatives et certains parents sont aussi tentés de jouer le rôle pédagogique des enseignants. Cette interrelation entre les deux pratiques, enseignantes et éducatives, témoigne d'une ouverture d'esprit de la part des deux acteurs qui mettent en évidence avant tout, l'enfant, l'être humain en premier, et l'apprenant ensuite.

L'absence de sanctions pour les parents qui ne s'impliquent pas demeure comme une épée à doubles lames. Elle peut être un facilitant pour l'implication des parents comme elle peut représenter aussi un obstacle. Plusieurs enseignants et parents nous ont confié que ce sont presque les mêmes familles qui s'impliquent régulièrement et que les autres familles ne sont pas présentes à l'école. Même si l'une des deux écoles participantes a mis en place un contrat d'engagement que les familles doivent signer après avoir été admises à l'école, pratique qui est courante dans plusieurs autres écoles publiques alternatives, cela ne semble pas apporter les résultats voulus, notamment parce que les conséquences de la non-implication des parents dans ce type d'écoles ne sont pas claires.

L'incompréhension du modèle de l'école, du fonctionnement et des principes clés des écoles alternatives de la part des enseignants nouvellement recrutés et de la part de certains parents entrave la coéducation. Notons que les

enseignants qui ont accepté de nous accueillir dans leurs classes sont parmi les plus expérimentés dans l'une des deux écoles.

Une entrave externe liée aux exigences bureaucratiques des commissions scolaires et aux demandes du syndicat nuit à la coéducation. Par exemple, une des deux écoles a été confrontée à une problématique avec le syndicat (refus de dérogation pour les classes multiâges), ce qui a provoqué la mobilisation de toute la communauté, les enseignants, la direction et les parents pour défendre le modèle de leur école.

En ce qui concerne les effets de la coéducation, rappelons-nous que Humbeeck *et al* (2006) et Pourtois *et al* (2008, 2013) ont souligné les effets positifs sur la réussite scolaire des enfants, alors que les effets positifs de la coéducation sur les enfants soulignés par le personnel enseignant et par les parents portent plutôt sur le fait d'avoir des enfants plus heureux, plus sociables, et que les liens sociaux entre enfant et adulte sont plus faciles.

Quant aux éléments à améliorer accentués par le personnel enseignant, ils touchent essentiellement l'accompagnement des parents et leur implication à l'école. Cet élément est également souligné par les parents interviewés. Ces derniers ont mentionné plusieurs autres éléments dont la modernisation de certains aspects du modèle de l'école telles que la procédure des inscriptions aux ateliers des parents, l'amélioration du système de pique des enfants, la création davantage des opportunités des implications des parents à l'école et en

classe ; l'encadrement des nouveaux enseignants dans le milieu alternatif et le besoin d'avoir plus de locaux.

Pour conclure, l'étude des principes et des pratiques de coéducation nous a permis de répondre aux questions de recherche identifiées au début de cette thèse et d'atteindre les objectifs de la présente recherche. Nous proposons cette définition de la coéducation en milieu alternatif en disant : « la coéducation exige un engagement collectif des enseignants et des parents, pour éduquer ensemble les enfants, selon des balises bien définies par la communauté de chacune des deux écoles. L'objectif central de cette coéducation demeure, d'une part, le développement global de l'enfant en lui offrant une multitude d'apprentissages d'ordre académique et non académique (manuels, physiques, culturels, artistiques) et d'autre part, de créer un climat éducatif cohérent entre l'école et la maison. Les acteurs de la coéducation ne se limitent pas au personnel enseignant et aux parents, mais incluent les enfants, la direction et les bénévoles.

La relation enseignants et parents peut mener à des conflits entre les deux acteurs, rendant ainsi la concrétisation de la coéducation difficile. Cependant, l'analyse des données de la présente recherche nous a permis de comprendre et d'identifier des pratiques de coéducation dans deux écoles publiques alternatives. Les deux partenaires éducatifs parviennent à s'entendre sur une définition commune de la coéducation, et ce en déterminant le rôle, le territoire et les tâches de chacun des deux intervenants. Également, plusieurs

outils sont développés (la communication fréquente, les comités, les ateliers, le journal de l'école, la présence des parents à l'école et/ou en classe, le carnet projet, l'évaluation tripartite, etc.) permettant le développement de la coéducation dans les deux écoles.

La coéducation se vit sous une forme de coexistence harmonieuse sur un fond de collaboration, dans une vision commune de l'enfant, le respect de son rythme, de ses intérêts et de ses besoins au centre de la complicité et la complémentarité entre enseignants et parents, tout en considérant le rôle de chacun des deux acteurs comme primordial au déploiement de la coéducation.

2. LES CONSTATS ET LES RECOMMANDATIONS

Les constats ressortant de la discussion des résultats de même que les recommandations qui s'ensuivent font l'objet de cette rubrique.

2.1 Les constats tirés de notre étude

Le vocabulaire employé pour définir la coéducation a évolué depuis l'Éducation nouvelle jusqu'à ce jour. Rappelons que Ferrière a consacré le cinquième point de son programme à « la coéducation des sexes ». Le terme de coéducation a certes une perspective éducative, mais également une étendue sur le plan social et sur le plan politique même comme l'a souligné Corond (2011). L'esquisse de modèles de coéducation que nous avons présenté au

chapitre II nous a amené à conclure à la présence de la coéducation dans les deux ÉPA et que sa réalisation diverge dans les deux écoles. Notons que les deux écoles participantes respectent les principes clés déclarées du RÉPAQ et chacune y ajoute ses interprétations et propose ses adaptations au principe de la coéducation, et ce selon des balises et des structures mises en place et définies dans le modèle pédagogique adopté dans chacune des écoles.

Sur le plan institutionnel, les ÉPAQ font partie intégrante des commissions scolaires et elles sont toutes réunies dans un réseau, le RÉPAQ. Elles inspirent, selon Caouette, à mener le changement « à un système ballotté dans diverses directions », un système plein « de contradictions internes » et « sans aucune philosophie cohérente de l'éducation et de la mission spécifique de l'école ». Sur le plan social, l'émergence des ÉPAQ et l'appétit apparent pour ce type d'écoles ces dernières années au Québec, reflète-il, chez certains parents, un rejet d'une éducation traditionnelle qui ne laisse aucune place aux parents coéducateurs ? Cet appétit traduit-il une recherche des parents pour une vision commune cohérente de l'éducation entre l'école et la maison dans un esprit de continuité harmonieuse ? Ou est-ce pour satisfaire les besoins et le rythme d'apprentissage de leurs enfants en misant plus sur l'être humain que sur les contenus prédéterminés ? Rappelons que ces écoles sont ouvertes aux demandes des parents qui élaborent le projet éducatif, les valeurs de cette école alternative voulue, défendent leur point de vue devant la commission scolaire et le commissaire afin de mettre en marche une école publique alternative à l'image des parents fondateurs qui partagent les mêmes valeurs, les mêmes

objectifs et qui veulent que l'école soit le miroir, voire la continuité de la maison.

De point de vue politique, les demandes des parents pour ce type d'écoles ne seraient-elles pas une recherche d'une reconnaissance officielle et concrète du rôle éducatif des parents à l'école, une ouverture et une acceptation de leurs interventions, à côté des autres intervenants de l'école pour éduquer ensemble les enfants, pratique défendue dans les écoles dites régulières (traditionnelles)? Ces écoles traduisent-elles une revendication collective de ces parents, de leur droit de choisir ce type d'écoles et de simplifier concrètement dans l'éducation de leur enfant ainsi que celles des autres enfants de la communauté ?

De point de vue pédagogique, les enseignants dans les écoles participantes sont responsables des savoirs académiques, notamment l'apprentissage du français et des mathématiques. Cette pratique serait-elle là pour garder une barrière dressée-dans une école où les parents sont des coéducateurs, entre pratiques professionnelles des enseignantes et enseignants et pratiques non professionnelles des parents ?

2.2. Les recommandations à «conserver »

L'analyse des résultats de recherche, leur discussion et les constats qui en découlent mènent à la formulation de plusieurs recommandations

concernant la coéducation, ses pratiques ainsi que les conditions de sa réalisation et de sa réussite.

Dans un premier temps, pour pouvoir favoriser la réalisation de la coéducation, la structure de l'école (organisation et fonctionnement) et son modèle pédagogique (principes, valeurs, rôle) adoptés doivent le permettre. D'une part, les parents doivent être formés et informés : formés sur les concepts fondamentaux des ÉPAQ, soit la collaboration, la coéducation et la cogestion, ainsi que les concepts périphériques (engagement et implication des parents) ; sur leur rôle en tant que parent dans ce type d'écoles (Epstein 2001) et sur l'importance de leur implication sur l'engagement et la réussite de leur enfant; et informés sur le fonctionnement, le rôle et les pratiques attendus des parents dans l'école alternative choisie pour leur enfant et leur famille.

Avoir une direction qui comprend le modèle éducatif de l'école alternative contribue au bon fonctionnement de l'école et à la mise en œuvre de ces principes, dont la coéducation. Dans l'une des deux écoles, nous avons vu une direction impliquée auprès des enfants, dans la réalisation de leurs projets, pendant les activités sportives et auprès du personnel enseignant et des parents lors des activités à caractère social. Cette relation établie entre la direction et la communauté facilite la communication et le travail en collaboration entre tous les intervenants de l'école et permet le déploiement de la coéducation entre enseignants et parents.

Pour le personnel enseignant, nos recommandations sont les suivantes :

Le personnel enseignant nouvellement recruté dans une école alternative a besoin de formation sur le fonctionnement des écoles alternatives et sur les pratiques attendues d'un enseignant ou d'une enseignante dans ce type d'école, notamment au niveau communicationnel, relationnel avec les parents et pédagogique. Il a également besoin d'encadrement, de soutien et de conseils pendant sa période d'adaptation. Dans le cas des écoles visitées, un des enseignants joue ce rôle auprès du nouvel enseignant et toute l'équipe-école aide et soutient les stagiaires et les nouveaux recrues dans l'autre école. Ce qui pourrait être un supplément de travail pour le personnel enseignant de ces écoles. Cependant, il est important de mentionner que les nouveaux enseignants des écoles ne voulaient pas participer à l'entrevue ou à l'observation d'une situation de coéducation.

La gestion de la relation enseignant-parent et l'élaboration d'une relation collaborative entre enseignants et parents demeure de très grande importance pour la mise en pratique et le déploiement de la coéducation, d'où l'importance de former les enseignantes et enseignants (Larivée, 2003, 2011), pour mieux préparer les enseignants et enseignantes à initier et gérer cette relation avec les parents coéducateurs et cogestionnaires au sein des écoles publiques alternatives au Québec.

En ce qui concerne les parents et leur implication dans l'école, nous recommandons :

Quant à l'implication des parents au cœur de l'école alternative et/ou en classe auprès des enfants et avec les autres intervenants de l'école, ils devraient être outillés, bien encadrés et soutenus par d'anciens parents de l'école et des enseignants. Pour y arriver, l'école doit outiller les parents qui à leur tour soutiennent les enfants à l'école afin de se développer. Dans cet ordre d'idées, il semble que les soirées de discussions, les « organisations pédagogiques » ou les « groupes-classes » animés par les enseignants seraient des pistes à explorer et à développer. Il est important de prendre en considération les propositions des parents en lien avec les changements ou les modifications qu'ils souhaiteraient amener quant à certaines pratiques à l'école en lien avec la coéducation, et de développer des assemblées de discussions entre les membres de la communauté pour ne pas isoler certains parents ou s'isoler comme parents de la vie scolaire à l'école. Ce qui risque de diminuer l'implication parentale aux ÉPA et par le fait même menacer le fonctionnement de ces écoles.

Être clair et précis en ce qui concerne le rôle attendu des parents quant à certaines pratiques, par exemple dans l'une des écoles participantes, les parents doivent remplir un formulaire pour noter le thème de l'atelier, les enfants participants, le déroulement, le comportement des enfants, etc., alors que d'autres parents feront le retour aux enseignants oralement et ne remplissent pas le formulaire.

Comprendre et s'occuper des parents non impliqués dans les ÉPAQ, que ce soit par le biais d'un comité dédié à cette mission dans les écoles, ou bien une autre organisation discutée au sein du RÉPAQ : plusieurs parents s'impliquent moins ou ne s'impliquent pas du tout dans la vie scolaire à l'école. Nous avons vu qu'un groupe de parents mécontents de la rigidité du modèle de l'école se sont isolés et ne s'impliquent plus. Ils ont créé un groupe Facebook pour partager leur mécontentement et leurs critiques envers certaines pratiques à l'école. Nous avons tenté de les contacter et, après une rencontre fixée avec un de ces parents, la rencontre a été annulée. Comprendre ces parents non impliqués et mettre en pratique des opportunités diversifiées de l'implication parentale dans les écoles alternatives améliorerait certainement la relation école-parents et permettrait de développer des pratiques coéducatives harmonieuses.

3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Une limite de l'étude se rapporte au nombre restreint des écoles participantes. Sachons que notre intention de départ était de viser cinq écoles dont chacune adopte une pédagogie différente, soit pédagogie par projet, pédagogie ouverte, pédagogie Freinet, pédagogie alternative telle que définie par les écoles, et une école adoptant une autoformation assistée faisant partie de deux commissions scolaires situées sur l'île de Montréal. Cependant, nous avons eu l'autorisation d'accéder à deux écoles seulement, ce qui a limité le nombre à huit enseignantes et enseignants et neuf parents. Il est possible que

plusieurs enseignantes et enseignants ne soient pas disponibles pour participer à des entrevues vu le contexte problématique d'une des deux écoles (fermeture de classes, distribution d'élèves dans d'autres écoles, refus de dérogation syndicale, etc.), et ce durant la période de collecte de données effectuées dans leur école. Il est donc probable que l'échantillon de l'étude soit composé d'enseignantes et d'enseignants forts engagés, motivés et ayant de convictions fortes qui les animent. De plus, la participation à l'étude nécessitait de se pencher sur les obstacles empêchant le développement de la coéducation, il est possible que plusieurs enseignantes et enseignants ayant peu d'expérience en écoles alternatives se sentant débordés par leur travail ou n'avaient pas le temps nécessaire pour répondre à nos questions. Donc, l'échantillon de la présente étude ne peut donc être considéré comme représentatif de la population générale des écoles publiques alternatives au Québec. Bien que la généralisation des résultats ne soit pas l'objet de cette étude, elle constitue une limite à considérer. Il serait pertinent de consulter des enseignantes et enseignants nouvellement recrutés dans ces écoles. Ces acteurs pourront apporter une vision différente sur la coéducation et amener des points de vue sur l'accompagnement et le soutien offerts à ces acteurs dans ce type d'écoles.

Il serait intéressant d'aller examiner d'autres écoles publiques alternatives adoptant des modèles pédagogiques différents. De la sorte, des convergences et des divergences apparaîtront et pourront être suggérées aux praticiens de ces écoles et aux commissions scolaires pour amener des

améliorations au contexte de pratiques de coéducation en milieu alternatif et dans d'autres écoles.

Sur le plan des pratiques de coéducation, l'équipe-école et les parents ont suggéré plusieurs situations de coéducation et nous avons choisi celles qui sont les plus pertinentes avec les objectifs de la recherche et qui peuvent être menées dans le temps alloué aux observations. Nous avons effectué le choix et les observations sans aviser les intervenants afin de ne pas avoir à observer des situations artificielles où les acteurs ont planifié leurs pratiques en fonction de l'observation. Cependant, nous avons rencontré une difficulté à pouvoir identifier les intervenants, parents, enseignants, remplaçants et des amis des familles ou des enseignants bénévoles en classes et/ou à l'école.

Une autre limite à souligner concerne l'implication des parents dans l'école. Lors de notre passage dans l'une des deux écoles, nous avons pris connaissance de la présence d'un groupe de parents qui ne s'impliquent plus à l'école en raison de différends avec enseignants et parents sur certaines pratiques dont la coéducation. Nous n'avons pas réussi à rencontrer ces parents pour mieux étudier leur rôle, leur point de vue et leur attribution à l'égard de la coéducation, éléments qui auraient pu amener un point de vue différent sur la coéducation et ses pratiques. Étudier davantage le profil des parents qui choisissent ce type d'écoles, leur rôle des parents, de coéducateurs et de cogestionnaires, dans les écoles publiques alternatives ainsi que l'effet de leur implication sur les enfants. Ainsi, des données scientifiques concernant ce

thème demeurent inconnues. De futures études en lien avec ce thème pourraient être pertinentes pour les écoles alternatives et pour l'ensemble du système éducatif québécois.

4. LES POSSIBILITÉS DE RECHERCHES FUTURES

Compte tenu des résultats de la présente recherche, les possibilités de recherches futures apparaissent nombreuses. Parmi celles-ci se trouvent la possibilité de mener différentes recherches participatives avec des enseignantes et enseignants et avec des parents qui désirent partager leur expertise et expérience avec des chercheurs, et ce en lien avec plusieurs concepts : l'implication des parents en classe, la coéducation entre les enfants, le lien possible entre les valeurs des écoles alternatives et mise en œuvre d'une alliance école-famille, le lien entre le statut des parents et leur implication à l'école. Une comparaison des apprentissages des enfants fréquentant une école alternative aux apprentissages des enfants fréquentant une école régulière peut être aussi examinée dans de futures recherches. Ces réflexions et ce partage qui en découlent pourraient contribuer à faire avancer les connaissances sur les écoles publiques alternatives et contribuer à l'amélioration des pratiques des enseignants et des parents dans ces écoles.

Une étude semblable à celle que nous avons menée, mais qui inclurait l'ensemble des ÉPAQ pour une meilleure compréhension des pratiques collectives coéducatives entre enseignants et parents dans ce type d'écoles ainsi

que les conditions de faisabilité, de réalisation et de réussite de la coéducation, ce qui peut nourrir les réflexions des chercheurs, des praticiens et des parents sur leurs pratiques coéducatives.

Sous l'angle de la coéducation, il sera intéressant d'examiner la formation des enseignants œuvrant dans les ÉPA et d'étudier la formation continue des nouveaux recrutés au sein de ces écoles afin d'une part de bonifier la formation initiale des enseignants qui veulent travailler dans ce type d'écoles, et d'autre part pour alléger la responsabilité et la tâche des enseignants travaillant actuellement dans ces écoles quant à l'accompagnement, au soutien et à l'aide des nouveaux enseignants recrutés dans les ÉPA.

Pour finir, les écoles publiques alternatives ouvrent un espace-temps aux parents qui n'existe pas dans les écoles traditionnelles où les contacts timides avec les parents se limitent à l'accompagnement lors des sorties ou à quelques heures de bénévolat dans la bibliothèque de l'école. Dans ces écoles, on pratique la coéducation qui va de la simple présence des parents à l'école pour animer des activités, à la présence des parents en classe seul, pour enseigner aux enfants pendant plusieurs heures, à leur présence en classe avec l'enseignant ou même pour évaluer ensemble le développement de l'enfant.

CONCLUSION

Dans cette recherche exploratoire, nous avons étudié la coéducation et les conceptions des enseignants et des parents, leurs pratiques déclarées, les pratiques constatées de la coéducation ainsi que les conditions de sa mise en œuvre entre les professionnels de l'éducation, les enseignants et les non-professionnels, les parents. La coéducation, considérée comme l'un des piliers fondamentaux de l'école publique alternative au Québec, dans laquelle les parents agissent comme des partenaires éducatifs, des cogestionnaires et des coéducateurs. Les écrits scientifiques (Dubois, 2013 ; Duval, 2017 ; Epstein, 2004 ; Grandserre et Lescouarch, 2009 ; Humbeeck et *al*, 2006 ; Pourtois et *al*, 2013 ; Mackiewicz, 2010 ; Larivée, 2006 ; Larivée et Larose 2014 Lescouarch, 2018) rendent compte que la coéducation est complexe et nécessite des balises bien définies pour se concrétiser. Rappelons que cette recherche a été entreprise afin de décrire et de comprendre le construit de la coéducation entre enseignants et parents. Pour atteindre cet objectif général de recherche, des entrevues individuelles semi-dirigées ont été menées auprès de huit enseignantes et enseignants et auprès de neuf parents, et des observations directes de sept situations de coéducation ont également été effectuées dans les deux écoles participantes. En effet, elles ont permis à la fois de donner la parole à des professionnels et à des parents et de rendre compte de la variété des perceptions relatives à la description de la coéducation et de celle des pratiques de coéducation visant à la concrétiser.

L'analyse des textes officiels du RÉPAQ et des documents des deux écoles participantes nous ont permis de comprendre le fonctionnement de ces écoles ainsi que les attentes des deux acteurs, enseignants et parents dans ce type d'écoles.

Pour atteindre ces objectifs, nous nous sommes équipés d'un cadre de référence sur les pratiques (De Saint-André, 2010 ; Marcel, 2009 ; Tardif *et al*, 2007) et sur la coéducation (Corond, 2011 ; Guigue, 2010 ; Humbeeck *et al*, 2006; Lescouarch, 2018, Mackiewicz, 2010; Pallascio et Beaudry, 2000; Pourtois *et al*, 2008; Sellenet, 2006, etc.). Au cœur du cadre de référence figure la coéducation balisée (séparation du territoire, déterminer le rôle des enseignants et des parents) comme le suggère la littérature. En prenant appui sur les résultats des recherches sur la coéducation, effectuées dans des écoles régulières, nous avons pu fournir une description plus complète de ce qu'est la coéducation dans les deux écoles publiques alternatives participantes à la présente étude en proposant une esquisse de deux modèles coéducation retrouvée dans les deux écoles alternatives visitées.

1. LA CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE

Dans cette section, nous mettons en lumière les retombées de notre thèse pour les chercheurs, toutes les écoles publiques alternatives, le RÉPAQ, tout le personnel enseignant et les parents de ces écoles, mais aussi pour les commissions scolaires et le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement

supérieur au Québec. Nous aborderons les retombées de la recherche sur les plans théoriques et pratiques.

1.1 La contribution sur le plan théorique :

Sur le plan théorique, la contribution principale de la recherche est l'esquisse de modèles de coéducation détaillée en deux modèles, la coéducation éthique et la coéducation sociale développées selon les perceptions de coéducation des participants, les pratiques coéducatives, ainsi que les conditions de sa mise en œuvre. Rappelons, bien qu'il y en ait trop peu de recherches visant les écoles publiques alternatives au Québec encore moins la coéducation dans ces écoles. Cette dernière est beaucoup plus étudiée dans d'autres pays. Cette riche description de la coéducation à travers trois éléments essentiels, soit la conception, les pratiques et les conditions, laissent entrevoir de nouvelles avenues pour la recherche : 1) étudier la relation entre les idées fondatrices et les valeurs des ÉPAQ dans la démarche de réalisation de la coéducation dans toutes ces écoles; 2) mesurer les retombées des pratiques coéducatives des parents à l'école quant à la diversité et à la qualité des apprentissages fournies aux enfants; et 3) étudier le lien entre le profil des parents (niveaux d'études, travail, revenus, etc.) et la motivation de fréquenter et de s'impliquer activement dans ces écoles.

Une autre retombée sur le plan théorique contribue à enrichir le mince corpus des recherches sur les écoles publiques alternatives et notamment, sur la coéducation entre les enseignants et les parents dans ces écoles.

La troisième retombée est d'initier le dialogue co-éducatif entre les professionnels de l'éducation, les enseignants, et les non-professionnels, les parents. Même, si plusieurs recherches (Deslandes, 2006; Larivée, 2003, 2006; Larivée et Larose, 2014, Kalubi et Lesieux, 2006; Maubant et Leclerc, 2008; etc.,) ont étudié des concepts comme la collaboration, le partenariat, l'implication et l'engagement parentaux et ont fait ressortir l'importance d'une alliance, d'une bonne relation et d'une bonne communication entre l'école et les familles pour une meilleure réussite et un meilleur développement de l'enfant, la place coéducative accordée aux parents au sein de l'école même demeure timide. Comme nous l'avons constaté, la présence de plusieurs conceptions de la coéducation apporte certes une richesse et une nuance sur l'étude de la coéducation dans les deux écoles visitées. Et, cette pluralité de conceptions explique la diversité des pratiques coéducatives et révèle une complémentarité entre les pratiques déclarées et celles observées. C'est pourquoi il serait intéressant d'envisager une nouvelle recherche ayant pour objectif d'étudier la coéducation et ses pratiques dans toutes les écoles publiques alternatives au Québec afin d'avoir une compréhension globale de cette coéducation entre le personnel enseignant et les parents.

1.2 La contribution sur le plan pratique

La première retombée pratique est la contribution à une meilleure connaissance de ce qu'est la coéducation dans deux écoles publiques alternatives au Québec, en apportant un éclairage sur les pratiques déployées dans ces deux écoles.

La deuxième retombée pratique de la présente étude est la sensibilisation des enseignants et des parents aux diverses dimensions de la coéducation et à la responsabilité collective dans l'éducation des enfants. Ces deux acteurs contribuent à la construction et à la concrétisation d'une vision commune de la coéducation comme une responsabilité partagée et une complémentarité développée grâce à l'implication scolaire active des parents à l'école et/en classe et leur engagement dans la coéducation de leur enfant et des autres enfants de l'école. À cet égard, les enseignants dans les écoles alternatives encouragent la coéducation au sein des deux écoles, aident et conseillent les parents, travaillent en collaboration avec les parents coéducateurs, qu'ils soient présents en classe ou dans un autre local.

Ainsi, des recherches subséquentes pourraient être effectuées auprès d'un plus grand nombre d'écoles publiques alternatives du Québec réparties dans plusieurs milieux différents. Cela permettrait une compréhension plus approfondie de la coéducation entre le personnel enseignant et les parents, des conditions des pratiques de la coéducation dans ce type d'école. Dans la

formation des futurs enseignants et enseignantes des écoles publiques alternatives, nous pouvons nous interroger sur le travail des enseignants pour y inclure la coéducation avec des parents coéducateurs, l'établissement, la gestion et le développement d'une relation harmonieuse avec les parents. Nous l'avons vu, les documentations du RÉPAQ considèrent les parents comme des partenaires éducatifs, des coéducateurs et des cogestionnaires. À cet égard, il est important d'instaurer et de renouveler la formation initiale des futurs enseignants dans ce type d'écoles. Les résultats de cette recherche constituent, nous l'espérons, un apport à l'avancement de la science en nous permettant de découvrir, de comprendre et de décrire les pratiques de coéducation entre le personnel enseignant et les parents de deux écoles publiques alternatives ainsi que des conditions de sa mise en œuvre.

Voilà complétée notre recherche sur la coéducation, ses pratiques prescrites, déclarées et effectives entre les enseignantes et enseignants et les parents dans deux écoles publiques alternatives au Québec. Reste maintenant à en tirer des pistes pour d'autres recherches :

- Afin de développer la coéducation, il serait intéressant de revisiter la formation initiale des enseignants travaillant dans ce type d'écoles, notamment en lien avec le fonctionnement et les principes des écoles publiques alternatives au Québec. Par exemple, un enseignant œuvrant dans une école alternative devra, entre autres, collaborer étroitement avec les parents souvent présents à

l'école et/ou en classe, travailler avec des groupes multiâges, initier et développer des pratiques de coéducation avec les parents.

- Les parents sont considérés comme des partenaires éducatifs, des coéducateurs de leur enfant et des autres enfants et des cogestionnaires au sein des écoles publiques alternatives au Québec selon le RÉPAQ. Les résultats de la présente recherche soulèvent quelques aspects à considérer quant au rôle éducatif attendu des parents dans ce type d'écoles et la formation nécessaire dont ils ont besoin pour répondre aux exigences de ce rôle.
- Également, il serait intéressant de faire une étude comparative entre les apprentissages des enfants fréquentant une école alternative et profitant de la coéducation entre le personnel enseignant et les parents et ceux fréquentant une école où la coéducation comme décrite dans cette thèse n'existe pas.
- La coéducation semble exister entre les enfants dans les deux écoles publiques alternatives visitées lors de la présente recherche, il serait intéressant de creuser ce type de coéducation entre pairs et ce qu'elle procure au niveau d'occasions d'apprentissage des étudiants avec leurs pairs, et au niveau de la motivation et de la persévérance.

Tel qu'indiqué, notre recherche, étant exploratoire, descriptive et compréhensive, se prête à de nouvelles pistes à suivre pour améliorer les pratiques de coéducation entre les enseignants et enseignantes et les parents.

Nous avons fourni quelques pistes pour que d'autres chercheurs puissent aller plus loin.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Berger, E., Crescentini, A., Galeandro, C. et Crohas, G. (2010). *La triangulation au service de la recherche en éducation*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève.
- Adish, C. (2008). Savoirs, attitudes, compétences et gestes professionnels des enseignants dans le développement de partenariats avec les parents en réseau d'éducation prioritaire. In S. Larivée (dir.), *Construire une communauté éducative, un partenariat famille-école association*. (p. 147-169). Québec : Du Boeck supérieur.
- Adish, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Revue internationale EFG, Enfances, Familles, Générations*, 16, 34-52.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Presses universitaires de France : Paris.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, (138), p. 85-93.
- Arnaud, N. (2013). De l'intérêt d'une approche pratique et communicationnelle de la compétence collective. *Gestion et management*. Université de Nantes.
- Atek, C., Bozon-Patard, J., Castelly, C., Lecollier, C., Medioni, M - A. et Meirieu, P. (2001). *Repères pour une Éducation nouvelle, enseigner et se former*. Lyon : Chronique sociale.
- Angenot, P. (1985). *Le mouvement des écoles alternatives du Québec : question de recherche*. Université du Québec à Trois-Rivières. Monographies des sciences de l'éducation, IV (2).
- Avanzini, G. (2003). Scientificité, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'Éducation nouvelle. *Revue française de pédagogie*, p. 53-59.
- Batistollo, E. (2009). *L'Éducation nouvelle et Jean-Jacques Rousseau : entre revendication légitime et filiation fantasmée : l'exemple des travaux de Claparède (1905-1930)*. Maîtrise : Univ. Genève, 2009. Document téléaccessible à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:3796>.

- Borges, P. et Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation*. Québec: Presses de l'université de Québec.
- Callet, N-I (2017). *Les pratiques éducatives d'éducatrices et d'éducateurs en crèche : perspective comparée France-Italie*. Thèse présentée pour l'obtention du Doctorat préparé en co-tutelle à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et à l'Institut Supérieur de Pédagogie-Faculté d'Éducation.
- Capenhaut, L-V, Marquet, J. et Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* - 5^e éd. Dunod : Paris.
- Caouette, C. (1992). *Si on parlait d'éducation, Pour un nouveau projet de société*. Montréal : VLB éditeur.
- Caouette, C. (2016). *Éduquer pour la vie* (3^e éd.). Montréal : Les Éditions Écosociété.
- Charlot, B. (1976). *La mystification pédagogique : Réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*. Paris : Payot.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Revue Phronesis*, 1 (3). Sherbrooke.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Contrand, H. (2004). La mémoire des pratiques, son rôle dans la construction de la professionnalité des professeurs d'école dans formation initiale. *Recherche et Formation*, 47, p. 127-140.
- Corond, M. (2011). La coéducation, une forme démocratique d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.francas.asso.fr/Hub/Portail/Francas_PUB.nsf/0/4aee3b3cacdccc8c5c125791e003a586d/\\$FILE/Camaraderie%20294%20BD.pdf](http://www.francas.asso.fr/Hub/Portail/Francas_PUB.nsf/0/4aee3b3cacdccc8c5c125791e003a586d/$FILE/Camaraderie%20294%20BD.pdf)>
- Cousinet, R. (1950). *L'éducation nouvelle*. Neuchâtel : Éditions Delachaux et Niestlé.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte

- de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 79 -110
- Deslandes, R. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation et francophonie*, 36 (2), 156-172. Document disponible à l'adresse <<https://doi.org/10.7202/029485>>.
- Deledalle, G. (1965). *La pédagogie de John Dewey*. Paris : Les Éditions de Sarabée.
- Epstein, J. (dir), (2004). Partenariat École famille et communauté. Document disponible à l'adresse <<https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/partenariat.pdf>>.
- Marie Dupin De Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (2), 159-176.
- Dubois, É.(2013). Reggio Emilia, ville éducative. La co-éducation dans l'approche préscolaire municipale. Document disponible à l'adresse <<https://www.carin.infoevue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2013-2-page-83.htm>>.
- Dufays, J-M. (2015). Les pédagogies Decroly et Freinet. Document disponible à l'adresse <<https;www.cairn.infoevue-cahiers-bruxellois-2015-1-pages-107.htm>>consulté le 8 septembre 2019.
- Duval, N. (2002). L'Éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle. *Histoire, économie et société*, 21^e année (1), 71-86.
- Duval, J. (2017). *L'implication parentale pour favoriser l'engagement lors de la transition primaire-secondaire : perceptions de parents et de leur adolescent à risque de décrochage scolaire*. Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ doctor (Ph.D.) en psychopédagogie : Université de Montréal.
- Ehm, A. (1938). *L'Éducation nouvelle, ses principes, son évolution historique, son expansion mondiale*. Paris : Éditions Alsatia
- Eichelberger, H. (s.d.). Concepts de l'Éducation nouvelle. Document téléaccessible à l'adresse <www.blikk.it/angebot/reformpaedagogik/downloads/rp_franzoesisch.pdf>.

- Escot, S. (2010). La coéducation : un principe contemporain pour les pratiques d'accueil d'enfants et d'adolescents ? Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.i-ac.fr/assets/Documents/Articles-and-documents/Coeducation-UFNAFAAM.pdf>>
- Ferrière, A. (1922). *L'école active*. Paris : Les Éditions Fabert.
- Feyfant, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents. Dossier de veille de l'institut français de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsdossier.php?parent=accueil dossier=98lag=fr>>.
- G.O.É.L.A.N.D. Association des écoles alternatives au Québec (1992). *Les écoles alternatives : aujourd'hui pour demain*. Mémoire adressé au ministre de l'Éducation, Monsieur Michel Pagé. Québec.
- Gosselin, G. (1994). *Réseau de discours pédagogiques innovateurs : de Rousseau aux écoles alternatives du Québec*. Mémoire en éducation. Montréal : Université du Québec.
- Gouvernement de Québec (1965). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Tome II). Québec : Rapport Parent.
- Gouvernement de Québec (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec : L'administration de l'enseignement* (Tome III). Québec : Rapport Parent.
- Gouvernement de Québec (1970). *L'activité éducative*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement - les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2008-2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation
- Grandserre. S. et Lescouarch, L. (2009). *Faire travailler les élèves à l'école, sept clés pour enseigner autrement*. EFS Éditeur.
- Groupe œuvrant pour l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique (1992). *Les écoles alternatives, aujourd'hui pour demain*. Québec : Association des écoles alternatives au Québec.

- Guigue, M. (2010). Les relations parents-professionnels dans le cadre de la co-éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1 (27), p. 11-16.
- Gutierrez, L, Besse, L. et Prost, A. (2012). *Réformer l'école : l'apport de l'Éducation nouvelle (1930 – 1970)*. Paris : Presses universitaires de Grenoble.
- Gutierrez, L. (2011). État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France. *Carrefour de l'éducation*, 31 (1), 105-136.
- Gutierrez, L. (2010). Les premières années du Groupe français d'éducation nouvelle (1921-1940), *Recherches et Éductions*, 4, 27-39.
- Gutierrez, L. (2010). La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, *Spirale*, 45, 29-42.
- Gutierrez, L. (2006). Les limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles (1889-1932). *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 39 (4), 31-45.
- Hameline, D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris : ESF.
- Hameline, D. (2002). L'histoire de la revue Pour l'ère nouvelle. *La science de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 35 (4), 25-45.
- Hoffding, H. (2003). *Rousseau et XIXe siècle*. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.sjfr.ch/images/annales-sjfr/AJFR8_Hoffding.pdf>.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESP.
- Houssaye, J. (1999). *L'Éducation nouvelle : Utopies d'hier, innovations d'aujourd'hui ?* Cité des Sciences et de l'Industrie. Document téléaccessible à l'adresse < desette.free.fr/pmevtxt/doc/17housst.doc>.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle : une histoire de la pédagogie ; suivi de Petite histoire des savoirs sur l'éducation*. Paris : Éditions Fabert.
- Hubert, R. (1949). *Histoire de la pédagogie*. Paris : Éditions Presses universitaires de France.

- Humbeeck B., Lahaye W., Balsamo A. et Pourtois J.-P. (2006), Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation, *Revue des Sciences de l'éducation*, Montréal, vol. 32 (3), 649-664.
- Janne, H. (2009). Introduction à la Sociologie générale. *Sociologie [En ligne], Découvertes/Redécouvertes*. Disponible à l'adresse <<http://journals.openedition.org/sociologies/2964>>
- Kalubi, J-C. et Lesieux, É. (2006). Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention : une analyse sémiologique des perceptions du diagnostic. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), p. 567-591.
- Karnaouch, D. (2003). Féminisme et coéducation en Europe en 1914. *CLIO, Histoire, Femmes et sociétés*, (18), 21-4.
- Kahn, P. (2006). Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche et formation*, 52, 105-116.
- Khan, P. (2012). *Notes critiques sur L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)* Laurent Gutierrez, Laurent Besse et Antoine Prost (éd.), *Réformer l'école*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2012
- Khan, P. (2014). *Laurent Gutierrez, Laurent Besse et Antoine Prost (éd.), Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970), Histoire de l'éducation*. Document téléaccessible à l'adresse < URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2885> Consulté le 20 juin 2019.
- Lahimi, A. (dir, 1997). *Freinet et l'école moderne*. Paris : Éditions Ivan Davy.
- Larivée, S. (2003). Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. In E. Correa-Molina et C. Gervais. *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis. In L. Portelance, C. Borges et J. Pharand. *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques*(p.177-196) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S-J et Larose, F. (2014). Les programmes d'implications parentales efficaces en milieu défavorisés : une recension des écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36 (2), p. 35-60.

- Le Gal, J. (2012). La participation démocratique des enfants dans les institutions éducatives. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.questionsdeclasses.org/IMG/pdf/la_participation_democratique_des_enfants.pdf>.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre*. ESF.
- Lesur, É. (2011). Les parents à l'école : le point de vue contrasté des enseignants et des travailleurs sociaux. *Service social*, 2 (57), p. 96-112.
- Mackiewicz, M-P. (2010). Coéducation à l'école maternelle et engagement parental en réseau d'éducation prioritaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28 (2), p 73-91.
- Marcel, J. F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Les Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 12.
- Maschino, M. (2002). *Parents contre profs*. Paris : Fayard.
- Maubant, P. et Leclerc, C. (2008). Le partenariat Famille-école à la recherche. *Inc. Meirieu, P. et Wagnon, S.* (p. 23-36). Document disponible en ligne à l'adresse < <http://journals.opedition.org/trema/4227>>. Consulté le 15 septembre 2019.
- Maubant, P. et Roger, L. (dir.) (2010). *De nouvelles configurations éducatives entre coéducation et communauté d'apprentissage*. Presses de l'Université du Québec : Québec
- Maubant, P. et Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et francophonie*, XLII (1), 10-21.
- Médici, A. (1990). *L'Éducation nouvelle*. Paris : Presses universitaires de France (13^e édition corrigée).
- Meirieu, P. (2012). L'Éducation nouvelle : carrefour de malentendus et creuset de la tension fondatrice de l'entreprise éducative. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.meirieu.com/ARTICLES/educ_nouv_malentendus.pdf>.
- Neumayer, O. et M. et Vellas, E. (2009). *Relever les défis de l'Éducation nouvelle, 45 parcours d'avenir*. Lyon : Chronique sociale.

- OCDE (2014). Environnements pédagogiques et pratiques novatrices. La recherche et l'innovation dans l'enseignement. Document téléaccessible à l'adresse < [http : //dx.doi.org/10.1787/9789264203587-fr](http://dx.doi.org/10.1787/9789264203587-fr) >.
- Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation. Université de Québec à Montréal.
- Pallascio, R. et Beaudry, N. (dir.). (2000) *L'école alternative et la réforme en éducation : Continuité ou changement?* Québec : Presses de l'université de Québec.
- Pallascio, R. et Gosselin, G. (dir.) (1996). *L'école alternative, un projet d'avenir*. Québec : Beauchemin.
- Paquette, C (1992). *Une pédagogie ouverte et interactive*. Tome I l'approche. Québec : Québec Amérique.
- Paquette, C (2005). *Une pédagogie ouverte et interactive*. Tome I l'approche. Québec : Québec Amérique.
- Paré, A. (1977). *Pédagogie encyclopédique et pédagogie ouverte*. Québec : Édition NHP.
- Perrenoud, P. (1997). Les pédagogies nouvelles en question (s). *Éducateur*, 7, 28-31.
- Pezeu, G. (2011). Une histoire de la mixité. Les cahiers pédagogiques, 487. Document téléaccessible à l'adresse < [http ://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-histoire-de-la-mixiteilles](http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-histoire-de-la-mixiteilles) et garçons à l'école>. Consulté le 10 décembre 2014.
- Pezeu, G. (2013). *Du coenseignement à la mixité des sexes dans l'enseignement secondaire, de l'entre-deux-guerres à la fin des années 1950*. Mémoire en sciences humaines et sociales. Paris : Université Paris V.
- Picard, J. (1997). *Les représentations sociales partagées par des parents d'une école alternative en regard de l'apprentissage, de l'enseignement et de la participation*. Mémoire présenté à la faculté d'éducation en vue d'obtenir le grade de maîtrise es arts (M.A.) en sciences de l'éducation. Québec : Université de Sherbrooke.

- Picard, J - P. (2012). *Caractéristiques, enjeux et tensions propres à la gestion d'une école alternative*. Essai présenté à la faculté d'éducation en vue d'obtenir le grade de maîtrise des arts (M. Éd.) en sciences de l'éducation. Québec : Université de Sherbrooke.
- Piraud-Rouet, C. (2010). *Écoles différentes, des pédagogies pour grandir et apprendre autrement*. Éditions Fabert : Paris.
- Poncellet, D. et Francis, V. (2010). L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28 (2), 9-20.
- Poulin, M. (2010). *Les représentations sociales de l'identité professionnelle qu'ont les enseignants ayant choisi de pratiquer dans une école*. Mémoire présenté à la faculté d'éducation en vue d'obtenir le grade de maîtrise des arts (M.A.) sciences de l'éducation. Université de Montréal.
- Pourtois, J-P. ; Desmet, H., Lahaye, W., Couvreur, P., Della Piana, V., Hachat, A. *et al* (2008-2013). Parents partenaires de l'éducation. Bruxelles : Université de Mons. Document téléaccessible à l'adresse < Recherches % 20 en % 20 éducation % 20 - % 20 article % 20 de % 20 synthèse % 20 parents % 20 partenaires % 20 de % 20 l'éducation%20-%20recherche-action%20 (ressource%2010496) .pdf>.
- Pourtois, J-P. ; Desmet, H., Lahaye, W., Couvreur, P., Della Piana, V., Hachat, A. *et al* (2008-2013). Parents partenaires de l'éducation : expérience pilote à l'école maternelle - sites de Charleroi, Péruwelz et Etterbeek. Rapport final. Document téléaccessible à l'adresse < www.enseignement.be/download.php>.
- Pourtois, J-P. ; Humbeeck, B. et Desmet, H. (2013). Co-éduquer au sein d'une cité de l'éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (34), p. 21-42.
- Raby, C. et Viola, S. (2016) (dir). *Modèles d'apprentissage et théories d'apprentissage pour diversifier son enseignement*, (2^e éd.). Québec : Les Éditions CEC.
- Rayna, S., Rubio, Ém-N., et Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Édition Éres Toulouse.
- Renier, S. (2013). John Dewey et l'enquête de l'enseignant : de l'expérience sociale à la formation du jugement individuel. *Éducation et didactique*, 7-1. Presses universitaires des Rennes.

- Rezeau, J. (2012). *Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au carré pédagogique*. Document disponible en ligne à l'adresse < <http://journals.opedition.org/trema/1655>>.
- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (2005). Qu'est-ce qu'une école alternative au Québec ? Document téléaccessible à l'adresse < http://www.repaq.qc.ca/IMG/pdf/Qu_est_ce_qu_une_ecole_alternative_au_Quebec_en_2004-2005_.pdf>.
- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (2008). Référentiel des écoles publiques alternatives du Québec. Document téléaccessible à l'adresse < www.repaq.qc.ca>.
- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (2013). L'école publique alternative québécoise ses conditions pour naître et se développer. Document téléaccessible à l'adresse < <http://repaq.org/bibliotheque/documents-de-reflexion>>.
- Réseau des écoles démocratiques au Québec. Les objectifs du RÉDAQ, document téléaccessible à l'adresse www.redaq.ca/objectifs.
- Raymond, A. (2002). *L'éducation morale dans le mouvement de l'Éducation nouvelle*. Paris : l'Harmattan.
- Raymond, A. (2003). *La coéducation dans l'Éducation nouvelle Clio, Histoire, femmes et sociétés*, 18. Document téléaccessible à l'adresse < <http://clio.revues.org/611:DOI:10.4000/clio611>>.
- Rousseau, J-J. (1762). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Savoie-Zajc, L. (1998). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 263-285). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sellenet, C. (2006). Parents-professionnels : une coéducation en tension. In C. Deana, et G. Greiner, *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre* (29-48). ERES.
- Sirois, M-J (1997). *L'École alternative québécoise et la contre-culture : Examen d'un apparemment possible de leurs discours respectifs par une analyse conceptuelle de type rhétorique*. Mémoire présenté à la faculté d'éducation en vue d'obtenir le grade de maîtrise es arts (M.A.) sciences de l'éducation. Université de Québec À Trois Rivières, Québec.

- Spilková, V. (2005). Les tentatives de mise en place des « Pédagogiques nouvelles » dans les écoles fondamentales tchèques après 1989. *Revue française de pédagogie*, 153 (octobre-novembre-décembre), 25-38.
- Tardif, M., Marcel, J-F., Dupriez, V. et Périsset Bagnoud, D. (dir.)(2007). Coordonner, collaborer, coopérer. Marcel, Jean-François (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Les Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, vol. 12 (n° 1). Pp. 47-64.
- Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (36), p. 97-116.
- Viatte, G., Le Moal, P., Lagrée, Y., Russo, F. et Doublé, C. (1953). *Progrès et incertitudes de l'Éducation nouvelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vinatier, I. et Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes : France.
- Wagnon, S (2008). Ovide Decroly, un programme d'une « école dans la vie » aux accents leplyasiens? Document disponible à l'adresse <<https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2008-1-page-129.htm>>. Consulté le 10 septembre
- Wagnon, S. (2018). Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition. Document disponible en ligne à l'adresse. < <http://journals.opedition.org/trema/4174>>. Consulté le 15 septembre 2019.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives Hors-Série* (3), p. 243 - 272.
- Wallon, H. (1952). *Le trentième anniversaire du GEEN. Pour l'Ère nouvelle*, X.
- Zancarini-Fournel, M. (2004). Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'Éducation nationale (1882-1976). ENC Édition de Lyon : France, p.22-32. Document téléaccessible à l'adresse<<http://books.openedition.org/enseditions/1803?lang=fr>>.

Zeineddine, D. (2014). *La dynamique de la collaboration entre le personnel enseignant, la direction et les parents dans une école primaire alternative au Québec*. Mémoire présenté à la faculté d'éducation en vue d'obtenir le grade de maîtrise es arts (M.A.) sciences de l'éducation. Université de Sherbrooke : Québec.

Annexe A

Les écoles publiques alternatives au Québec

	Année de fondation	École	Niveau	Ville	Pédagogie	Fondateurs
0	1955	École Noël		Belœil	Freinet	
0	1960	Nouvelle St-Germain				
1	1966	Nouvelle Querbes	Primaire	Montréal	Freinet et Free schools	Parents
2	1974	École alternative Jonathan	Primaire	Montréal	Alternative centrée sur l'enfant, ses besoins et ses intérêts	Parents et deux professeurs universitaires : Gaudet et Caouette
3	1976	École alternative Tourterelle	Primaire	Montréal : Brossard	Pédagogie de projet	Parents
4	1976	École Atelier	Primaire	Montréal	Pédagogie ouverte	Parents
5	1978	École Arc-en-ciel	Primaire	Montréal	Pédagogie ouverte et interactive	Aucune information
7	1980	Albatros	Primaire	Montréal	Pédagogie de projet et pédagogie de la coopération	Parents et psychologues
8	1880	École Le Sentier	Primaire	Laurentides : Boisbriand	Alternative (coéducation, égalité des chances, etc.)	Aucune information
9	1982	École La Fourmilière	Primaire	Laurentides : Saint-Jérôme	École-recherche Pédagogie par projet	Aucune information
10	1983	L'Étoile filante	Primaire	Montréal	Programme traditionnel avec une approche novatrice	Aucune information
11/12	1983	École optionnelle Yves-Prévost et des Loutres École Freinet de Québec (Bâtiment des Chutes) Québec, arrondissement de Beauport École Freinet de Québec (Bâtiment des Loutres) Québec, arrondissement de Charlesbourg-Yves	primaire	Québec	Freinet	Aucune information

		Prévost				
13	1983	École alternative Soleil de l'Aube	Primaire	Laval : Repentigny	Pédagogie ouverte	Aucune information
14	1984	Communauté éducative alternative de l'Écollectif	Primaire	Estrie : Sherbrooke	École alternative	Parents
15	1984	L'arbre d'or Devenue : Papillon d'Or	Primaire	Abitibi-Témiscamingue : Val-d'Or	Alternative Développement global de l'enfant	
16	1987	École Élan	Primaire	Montréal	Freinet	
17	1989	École alternative L'Envol	Primaire	Laval	Freinet	Parents et enseignants
18	1989	École alternative Le Baluchon	Primaire	Laval	Pédagogie par projet et pédagogie ouverte	Aucune information
19	1990	École alternative Rose-Des-Vents	Primaire	Montréal	Pédagogie par projet	Aucune information
20	1992	École alternative des quatre-saisons	Primaire	Montréal : Saint-Hubert	Pédagogie par projets élaborée par Angers et Bouchard, mais après expérimentation plusieurs modifications ont été apportées	Parents et enseignants
21	1993	École secondaire Liberté Jeunesse	Secondaire	Laurentides : Sainte-Marthe-sur-le-Lac	Pédagogie humaniste	Aucune information
22	1996-1997	École alternative Des Trois Sources	Primaire	Montréal : Châteauguay	École alternative	Enseignants, conseillers pédagogiques, gestionnaires et parents
23	1995	École Secondaire de l'Agora	Secondaire	Montréal : Greenfield Park	Pédagogie du projet Philosophie alternative	Parents
24	1997	École alternative Saint-Sacrement	Primaire	Mauricie : Trois-Rivières	Freinet	Aucune information
25	1998	École Des Ramilles (volet alternatif)		Blainville	École alternative	Aucune information
26	2001	École primaire - secondaire Le Vitrail	Primaire et secondaire	Montréal	Pédagogie d'autoformation	Aucune information
27	2003	L'Odyssée, école alternative	Primaire	Laurentides : Mont-Tremblant	Aucune information sur le site de l'école ne révèle qu'elle est une école alternative!?	
28	2003	Cœur à cœur	Primaire	Laurentides	Pédagogie ouverte	Parent, enseignants et

		L'alternative		s : Saint-Eustache	et interactive	Paquette
29	2005	École alternative Tortue des Bois	Primaire	Mauricie : St Mathieu	École alternative	Transformation d'une école régulière en école alternative
30	2006	École Curé A. Petit Le Rebond		Estrie : Cowansville	Freinet	
31	2010	École alternative Les Cheminots	Primaire	Montréal : Delson	Principes de l'école alternative Développement global	Parent
32	2010	École alternative Les petits explorateurs	Primaire	Montréal : Longueuil	École alternative	fusion des écoles Des Petits-Castors et Plein-Soleil
33	2013	École Charles-Lemoyne (volet alternatif)	Primaire	Montréal	Freinet	
34	2015	École Gadbois (volet alternatif) :	Primaire	Montréal	École alternative	
33	2016	École Léopold-Gravel (Moulin vert)	Primaire	Laval : Terrebonne	École alternative	Des parents et des enseignantes de Villeray
34	2016	École Saint-Nom-de-Jésus (volet alternatif)	Primaire	Montréal	École alternative	des parents et un groupe de citoyens du quartier Hochelaga-Maisonneuve
35	2016	La Relève, école à caractère alternatif	Primaire	Laurentides : La Minerve	École à caractère alternatif	
36	Aucune info	École Georges-Vanier (volet alternatif)	Secondaire	Laval	École alternative	
37		École alternative de l'énergie	Primaire	Shawinigan	École alternative	
38		École le Tournant	Secondaire	Dolbeau Mistassimi		
39		École alternative la Traversée	Primaire	Salaberry-de-Valleyfield	École alternative	Groupes de parents
40		École alternative des Sauleux	Primaire	Montréal		
41		École alternative Harricana	Primaire		Pédagogie ouverte et interactive	
42		École Centre Elizabeth Bruyère	Primaire	Rouyn Noranda		
43		École de la Riveraine		Bécancour		

ANNEXE B

LA DESCRIPTION DES RÉGIONS

La description des régions allant de 01 à 17 selon le répertoire des aires protégées et des aires de conservation gérées au Québec (1999).

- 01 Bas-Saint-Laurent
- 02 Saguenay-Lac-Saint-Jean
- 03 Capitale nationale
- 04 Mauricie
- 05 Estrie
- 06 Montréal
- 07 Outaouais
- 08 Abitibi-Témiscamingue
- 09 Côte-Nord
- 10 Nord du Québec
- 11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
- 12 Chaudière-Appalaches
- 13 Laval
- 14 Lanaudière
- 15 Laurentides
- 16 Montérégie
- 17 Centre-du-Québec

(http://www.mddelcc.gouv.qc.ca/biodiversite/aires_protegees/repertoire/annexe9.htm)

ANNEXE C

QUESTIONS POUR UNE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE ADRESSÉE AU PERSONNEL ENSEIGNANT DE L'ÉTABLISSEMENT

Accueil

- Présentation du projet ;
- Remerciement pour la participation à l'entrevue ;
- Précisions quant à la dimension éthique : anonymat et confidentialité des données.
- Présentation et signature du formulaire de consentement, enregistrement de l'entrevue.

Fonction de la personne

1. Pouvez-vous vous présenter, dire qui vous êtes ?
- Poste actuel
 - Année d'expérience dans cette école :
 - Année d'expérience dans d'autres écoles :

La coéducation dans l'école

Question générale

2. Qu'est-ce que c'est pour vous la coéducation ? (Principes et valeurs)
3. Quels sont les objectifs de cette coéducation dans votre école ?

Pratiques de coéducation

4. Quelles sont les occasions/opportunités de coéducation au sein de votre école ?
5. Quelles sont vos pratiques de coéducation dans votre école ?
6. Qui sont les différents « acteurs » de la coéducation ?

Les conditions de mise en œuvre de la coéducation

7. Quels sont les méthodes et les instruments de coéducation entre le personnel enseignant et les parents dans votre école ?
8. Qu'est-ce qui favorise la mise en œuvre de la coéducation enseignants-parents ?

9. Quels sont les freins à la mise en œuvre de la coéducation enseignants-parents dans votre école ?
10. Quel est votre rôle comme enseignant dans la mise en œuvre de la coéducation dans votre école ?
11. Est-ce qu'il y a des aspects de la coéducation dans votre école que vous souhaiteriez changer?

Clôture et remerciements

- Avez-vous d'autres informations que vous aimeriez me communiquer ?

ANNEXE D

QUESTIONS POUR UNE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE ADRESSÉE AUX PARENTS DE L'ÉTABLISSEMENT

Accueil

- Présentation du projet ;
- Remerciement pour la participation à l'entrevue ;
- Précisions quant à la dimension éthique : anonymat et confidentialité des données.
- Présentation et signature du formulaire de consentement, enregistrement de l'entrevue.

Fonction de la personne

3. Pouvez-vous vous présenter, dire qui vous êtes ?
- Poste actuel
 - Année d'expérience dans cette école :
 - Année d'expérience dans d'autres écoles :

La coéducation dans l'école

Question générale

4. Qu'est-ce que c'est pour vous la coéducation ? (Principes et valeurs)
3. Quels sont les objectifs de cette coéducation dans votre école?

Pratiques de coéducation

4. Quelles sont les opportunités de coéducation au sein de votre école?
5. Quelles sont vos pratiques de coéducation en tant que parent?
6. Qui sont les différents « acteurs » de la coéducation?

Les conditions de mise en œuvre de la coéducation

7. Quels sont les méthodes et les instruments de coéducation entre le personnel enseignant et les parents dans votre école?
8. Qu'est-ce qui favorise la mise en œuvre de la coéducation enseignants-parents?
9. Quels sont les freins à la mise en œuvre de la coéducation enseignants-parents dans votre école?

10. Quel est votre rôle comme parent dans la mise en œuvre de la coéducation dans votre école?

11. Est-ce qu'il y a des aspects de la coéducation dans votre école, que souhaiteriez-vous changer?

Clôture et remerciements

- Avez-vous d'autres informations que vous aimeriez me communiquer ?

ANNEXE E

GRILLE D'OBSERVATION DES SITUATIONS DE COÉDUCATION

Situation de coéducation : Réflexion et évaluation

Proposée par : ☐ Le prof ☐ Le(s) parent(s) ☐

Autre :.....

École : École R.D.V

Heure et date : h le 2017

Durée de la situation de coéducation : h

Fiche anecdotique - aperçu global

.....

Activité et date de

l'observation :.....

.....

Situation

observée :.....

.....

Description de la situation :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Contexte	
Acteurs présents	
Enseignant	
Parent	
Élève	
Classe/cycle	
Lieu de l'activité :	
Dimension matérielle et institutionnelle	
Ressources pédagogiques (fiches, activités, manuels, etc.)	
	Description
Enseignant	
Parent	
Élève	

Action**1. Avant :****Organisation de l'horaire de l'activité :**

.....

Organisation de l'espace :

.....

Préparation des outils :

.....

Description :

.....

2. Déroulement :

Qui donne les

directives :

.....

Anime la situation de

coéducation :

.....

Collabore - communique avec son ou sa

partenaire :

.....

.....

Description :

.....

.....

.....

3. Posactive,

Donne les

feedbacks :.....

.....

Qui :

.....

..... Quand :.....

.....

.....

Où :.....

.....

ANNEXE F
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET LES PARENTS)
INVITATION À PARTICIPER À UNE ENTREVUE DANS LE
CADRE DU
PROJET DE RECHERCHE

DES PRINCIPES AUX PRATIQUES DE COÉDUCATION
DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES ALTERNATIVES AU
QUÉBEC

Nom de l'étudiante : Donia Zeineddine
Directeur de recherche : Philippe Maubant
Programme de doctorat en éducation
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Campus de Longueuil

Madame, Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Ce projet de recherche a pour objectif général d'explorer, comprendre et décrire les principes, les pratiques prescrites et les pratiques réelles de coéducation au sein des écoles publiques alternatives au Québec étant membres du RÉPAQ et ayant adopté des approches pédagogiques différentes. Cette recherche est effectuée dans le cadre du programme de doctorat en éducation.

Votre contribution à ce projet de recherche consiste précisément à participer à une entrevue individuelle d'environ 70 minutes et à donner votre accord afin d'être observé durant une période d'une semaine. L'entrevue portera principalement sur les principes et les pratiques de coéducation, les avantages et les désavantages de cette coéducation, sur les éléments qui peuvent nuire à la coéducation au sein de votre école. En plus de celui concernant la participation à cette entrevue, nous vous demandons votre consentement à l'effet que des extraits de votre entrevue

pourraient être présentés de manière anonyme en appui aux analyses, de manière à bien les exemplifier. Votre entrevue, dans le cadre du projet de recherche envisagé, ne sera utilisée qu'en lien avec les étapes de l'analyse qualitative de l'ensemble des données. Les élèves ne font l'objet d'aucune observation.

Les données recueillies seront traitées de façon confidentielle et anonyme. Seule l'étudiante chercheuse aura accès au nom de la personne interviewée. Les données recueillies seront conservées sur un support numérique avec un mot de passe dans le bureau de l'étudiante, et les seules personnes qui y auront accès sont l'étudiante qui effectue la recherche et le directeur de recherche Philippe Maubant. Tous les noms de personnes ou d'institution nommés par vous durant l'entrevue n'apparaîtront que sous un faux nom ne permettant pas d'en retracer l'origine. Les données seront détruites au plus tard en 2019 et ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Le seul document qui sera identifié à votre nom est le présent formulaire de consentement et il sera conservé sous clé. Le support numérique de l'entrevue sera détruit (e) après le dépôt de la thèse.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans avoir à justifier votre décision ni à subir des préjudices de quelque nature que ce soit. Les risques associés à votre participation sont minimaux et les chercheurs s'engagent à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Ainsi, dans le cas où des informations données sur le rôle des parents et/ou le personnel enseignant de votre école pourraient vous porter des préjudices, nous porterons une attention particulière, et ce en assurant de l'anonymat de votre réponse de manière à ce que personne n'ait accès à des informations pouvant vous faire du tort. À tout moment, vous pouvez mettre fin à l'entrevue ou ne pas répondre à certaines interrogations. La

réflexion sur votre pratique, une meilleure compréhension de coéducation au sein de votre école et une contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la coéducation entre le personnel enseignant et les parents dans les écoles alternatives publiques sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Nous vous remercions sincèrement pour votre collaboration à cette recherche sans laquelle elle ne pourrait avoir de suite.

Vous êtes invité (e) à poser toute question ou à partager toute préoccupation relative à l'étude en contactant l'étudiante, Donia Zeineddine (514) 503-XXXX, et le directeur de recherche, Philippe Maubant 819-821-8000, poste 62465, ou par courriel à Donia.Zeineddine@USherbrooke.ca et/ou philippe.maubant@usherbrooke.ca.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.) n'hésitez pas à communiquer avec le comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à ethique.ess@usherbrooke.ca.

Donia Zeineddine [15 octobre 2016
Étudiante au doctorat en éducation

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet.
*DES PRINCIPES AUX PRATIQUES DE COÉDUCATION DANS
LES ÉCOLES PUBLIQUES ALTERNATIVES AU QUÉBEC*
(Programme de doctorat en éducation)

J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Participante ou participant

.....

Nom en lettres moulées

.....

Signature

.....

Date

.....

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à la che